التفكير

طبيعته - أنواعه - نماذجه

أستاذ دكتور
عبد المجيد عبد التواب شيحة

جوانا
للنشر والتوزيع

التفكير

طبيعته ـ أنواعه ـ ونماذجه

أ.د/عبدالمجيد عبد التواب شيحه

أستاذ أصول التربية

اسم الكتاب: التفكير طبيعته ـ أنواعه ـ ونماذجه
اسم المؤلف: أ.د/ عبدالمجيد عبدالتواب شيحه

الناشر: جوانا للنشر والتوزيع

جوانا
للنشر والتوزيع

العنوان: ٩٩ أبراج الأمل
الأوتوستراد — المعادي
تليفون: ٠٠٦٧٤-٢٧٠ـ ٠١٠٠٣١٨٣٦١٥
البريد الإلكتروني:
Dargwana2050@yahoo.com
رقم الإيداع: ٢٠١٤/١٦٠٧
الترقيم الدولي: ٣-٢ـ٨٨ـ٨٥٠ـ٩٧٧ـ٩٧٨
الطبعة الأولى: ٢٠١٤

الموزع _ دار العلوم للنشر والتوزيع

دار العلوم
للنشر والتوزيع

العنوان: ٢٩ شارع ٩ ثكنات المعادي
المعادي
تليفون: ٢٣٥٩٣٩١٨ـ ٠١٢٢٦١٢٢٢١٢
البريد الإلكتروني:
daralaloom@hotmail.Com
الموقع الإلكتروني:
www:dareloloom.com

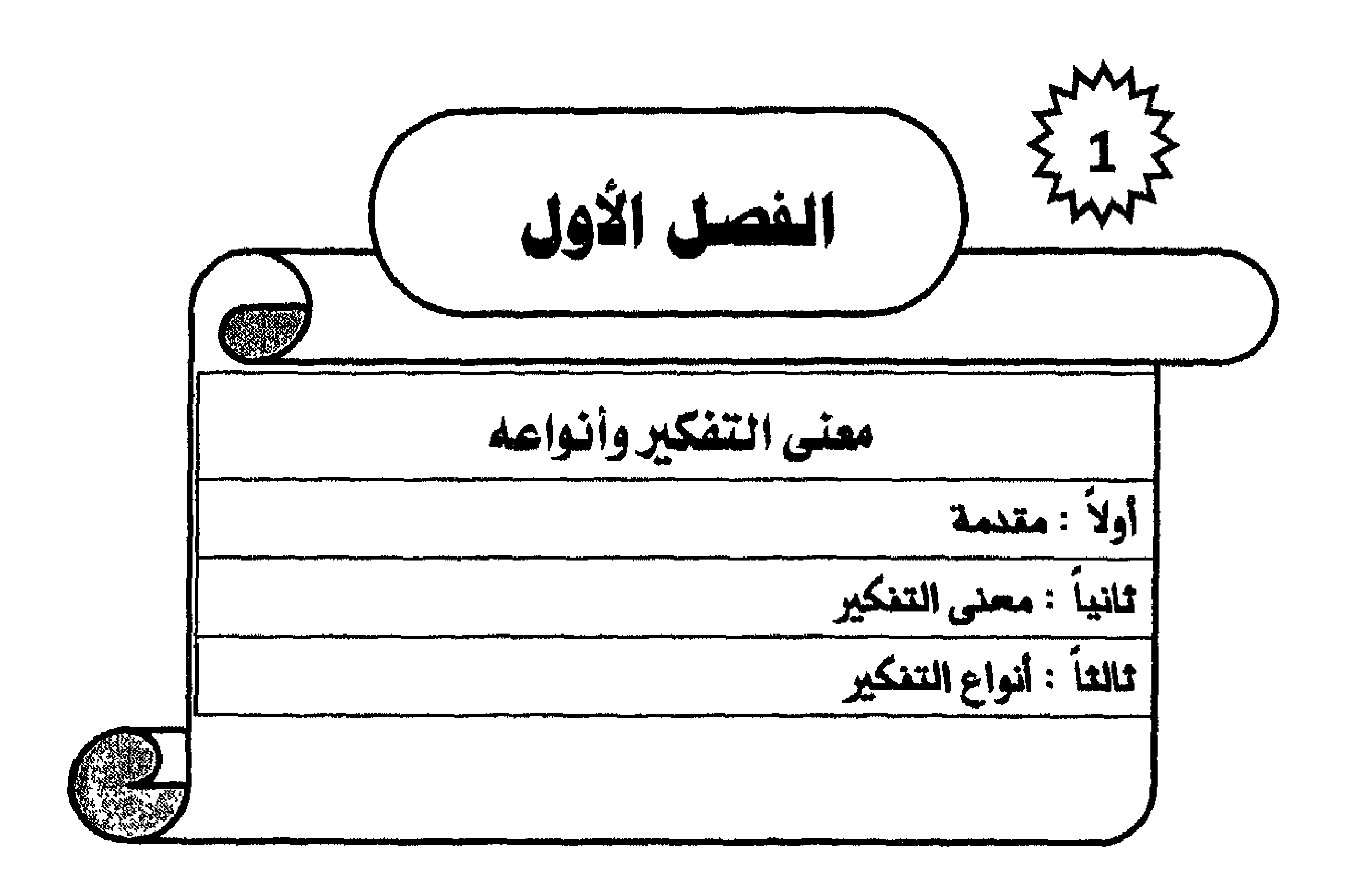
بسم الله الرحمن الرحيم

يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَن يَشَاءُ
وَمَن يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْراً كَثِيراً
وَمَا يَذَّكَّرُ إِلاَّ أُولُوا الأَلْبَابِ

صَدَقَ اللهُ العَظِيمُ

(البقرة آية ٢٦٩)

فهرس المحتويات


1
الفصل الأول
معنى التفكير وأنواعه
أولاً : مقدمة
ثانياً : معنى التفكير
ثالثاً : أنواع التفكير

أولاً: مقدمة:

يستهدف كاتب هذه السطور إثارة عناصر التحدى عند طالب التربية، ودفعه إلى التفكير المستقل والتفكير النقدى فى المفاهيم والمصطلحات، والأفكار والمبررات ، وتشجيعه على تقدير الآراء المختلفة ، وتقويم الأدلة والاستنتاجات ، والمفاضلة بين الطرق المختلفة والأساليب المتباينة للتفكير ، حتى يستطيع أن يفكر لنفسه تفكيراً مبدعاً ، مستعيناً بأساليب التفكير المستقيمة ، ويسترشدا بطرائق العلماء والفلاسفة فى التفكير والتحليل والتعليل والاستنتاج . إننا نحاول أن نجعل الطالب مفكراً نشطا يناقش مختلف القضايا الفكرية والمسائل التربوية بحيدة وعقلانية ، فلا يؤثر القديم لقدمه ، ولا ينكر الحديث لحداثته ، وإنما يتأمل ،ويفكر ، ويدرس ، ويقرر ، ويبرر ما يأخذ به ، وما ينكر ، معتداً بذاته ، واثقاً بنفسه ، متحلياً بالتواضع والأمانة ، ومثبتاً لأهل الفضل . وتحقيقاً لهذه الأهداف حرص المؤلف على تقديم عدد من الموضوعات التى ترتبط بالتفكير الإنسانى فى مراحل تطوره المختلفة ، ومؤكداً على معنى التفكير عموماً ومعرجاً على أنواعه ، التى تتراوح ما بين التفكير الخرافى والتفكير الأسطورى ، والتفكير العلمى ، والتفكير الفلسفى ، وبين سمات كل نوع من أنواع التفكير ، ومقدماً نماذج للتفكير الخرافى والتفكير الأسطورى والتفكير العلمى والتفكير الفلسفى . واستعان المؤلف بالأعمال الأساسية التى تعالج تلك الموضوعات واستعان ببعض أعماله السابقة المنشورة فى صورة أبحاث أو كتب سابقة، وأفرد مساحة كبيرة للتفكير الفلسفى لاعتبارات عملية تتمثل فى توفير مادة

علمية يدرسها طلبة شعبة الطفولة بكلية التربية ، خدمة لمقـرر فـى التفكير الفلسفى . ومن أجل هذه الغاية العملية أشـتمل الكتـاب علـى نموذجين للتفكير الفلسفى - نموذج المـدارس أو المـذاهب الفلسـفية التقليدية والحديثة الذى يعالج قضايا فلسفية أساسية ويحـرص علـى مناقشة مضامينها التربوية ، ونموذج يتناول أفكار بعض الفلاسفة مـن خلال اصطناع منهج الفليسوف فى البحث، والدرس، والتقصى، والحكم، والتقدير، والتعليل، والتبرير. ولقد تعمد المؤلف أن يناقش الأفكـار أو الآراء الفلسفية لأربع فلاسفة أو مفكرين ينتمون إلى عصـور وبيئـات مختلفة، ويصدرون عن مذاهب فكرية وتقاليد فلسفية متباينـة، وهـم سقراط الأثنى، ووليام جمس الأمريكى، وجون لوك الانجليزى، وإيميـل دوركايم الفرنسى.

ثانيا: معنى التفكير:

يستعمل لفظ التفكير فى الأحاديث الجاريـة للدلالـة علـى مختلـف العمليات الذهنية التى تستثيرها مواقف سـلوكية متباينـة. وللتفكيـر معنيان: معنى عام يراد به كل ما يجول فى الذهن من خواطر وسوانح، وصور وأخيلة، ومعان وذكريات، ومعنى خاص يراد به حركـة الـذهن حلا لإشكال، أو بلوغا إلى غاية باستخدام عملية أو أكثر من العمليـات الذهنية كالتعميم، والتخصيص، والتجريـد، والتشـخيص، والتحليـل، والتركيب، والحكم، والاستدلال. وقد تخطر الفكرة بطريقة تلقائيـة مـن القلب إلى الذهن، وقد تكون استجابة لموقف خارجى وعنـدما يكـون التفكير استجابة لموقف خارجى لا بد أن ينطوى الموقف الخارجى على

معنى الاستفهام، أو يعبر عن سؤال يقتضى إجابة مباشرة أو غير مباشرة. ومن أبرز خصائص التفكير أن يكون فى بادىء الأمر حديثا بين المرء ونفسه، أو حوار داخليا صامتا غير مسموع. وقد يتمثل فى الخارج كما هو الحال فى المحاولات الحركية، أو المعالجات اليدوية. وهنا يكون التفكير ضمنيا مندمجا فى السلوك الحركى، وبخاصة عندما يعالج الحيوان أو الإنسان مشكلة ميكانيكية يستدعى حلها استخدام أدوات، أو إضافة عناصر جديدة كمشكلة عبور الشارع، أو تسلق الجبل فالإنسان يفكر فى الحل قبل الشروع فيه متمثلا المسالك المختلفة والخطط المتباينة ومقدراً لكل خطة أو مسلك ما تحتمله من نجاح أو فشل، حتى يقف على أنسبها للموقف الراهن تجنبا للاختبار الفعلى لمناسبة كل خطة أو مسلك لحل المشكلة. ولا يثار التفكير إلا حلا لمشكلة أو إرضاء لحاجة. فهو وسيلة للبلوغ إلى غرض معين، كما أن الحركات الخارجية وسائل لتحقيق أغراض معينة ولقد أجمل عبد الرحمن عيسوى (١٩٨٢، ص ٢٦) ما سبق بقوله: "التفكير عموما عملية عقلية بموجبها يفهم الفرد أو يعى أو يدرك موضوعا معينا أو جوانب معينة فى موقف ما .... ويتضمن التفكير عمليات عقلية مثل الحكم، والتجريد، والإدراك، والاستدلال، والخيال، والتذكر، والتنبؤ. وكل هذه العمليات أشكال من التفكير" ويضيف "أن التفكير نوع من الكلام الباطنى" وللتفكير أدوات يستخدمها تعرف بالمعانى، وما يقابلها فى اللغة من ألفاظ أو صور لفظية. والمعانى والألفاظ هى رموز تحل محل الأشياء المرموز لها ويستعاض بالمعانى والألفاظ عن الأشياء والمواقف

الخارجية أثناء التفكير ومن أقوى الدلائل على طبيعة التفكير من حيث هو سلوك يستخدم المعانى والرموز حل المسائل الرياضية بواسطة الأرقام التى هى من أكثر الرموز تجريداً وتعميماً . ولكن يكون التفكير تأملياً صريحاً يجب أن يستقل الفكر عن محتوياته ، وأن تتلاشى الصلة بين المفكر والأشياء الخارجية، وأن يستعاض عن الأشياء برموزها. وهنا يكون المفكر كالزاهد الذى ينصرف عن الماديات ليتأمل فى المعنويات والحقائق العقلية، وبناء على ذلك يمكن تعريف التفكير بالمعنى الخاص بأنه حركة المعانى التى تثار فى الذهن عندما يواجه الإنسان مشكلة أو يريد القيام بعمل ما، ومن شأن المشكلة أن تحدد الاتجاه الذى تتخذه المحاولات الرمزية حتى يصل الفكر إلى حل المشكلة أو تقرير النتيجة التى تكون أكثر احتمالا من غيرها فى حل المشكلة وإنهاء الموقف. وللإحساس والإدراك دور فاعل فى تكوين المعانى، فالإحساس ضرب من ضروب الحكم على الواقع ولكنه حكم ضمنى لم يتحقق فيه التمييز بين الذات الحاكمة وموضوع الحكم – هو حكم مندمج فى النشاط الحركى، وعامل التوجيه هو ما تقوم به الحواس من عمليات الفرز والتمييز بين شتى المحسوسات النوعية . فكل حاسة تنتزع من الواقع خاصة دون سواها. فالبصر ينتزع من الشيء شكله ولونه واللمس ينتزع من الشيء صلابته ومرونته والشم رائحته والذوق طعمه. وحينما ينعكس الحكم على نفسه يتحقق التمييز بين الذات الحاكمة وموضوع الحكم ويتطور الإدراك الضمنى إلى إدراك صريح ويرتقى النشاط الذهنى حتى يصل إلى درجة المعرفة والعلم.

والعمليات الفعلية التى تؤدى إلى تكوين المعانى هى التجريد، والتعميم، والتصنيف. وهذه العمليات الثلاثة متداخلة ومترابطة. فالتجريد يؤدى إلى التعميم، والتعميم يؤدى إلى التصنيف ولتجريد المعانى وتعميمها درجات متفاوتة وهذه الدرجات المتفاوتة هى التى تؤدى إلى الأنواع المختلفة من التفكير، فالتفكير يختلف باختلاف درجات التجريد والتعميم كما يتبين من حديثنا عن أنواع التفكير.

ثالثا: أنواع التفكير:

تختلف أنواع التفكير باختلاف العمليات الذهنية المستخدمة فى إصدار الأحكام، أو الوصول إلى نتائج توجب التصديق. فهناك ضرب من التفكير يصدر عن العادة أو الاحتكام إلى السلطة، أو يرد الظواهر إلى غير أسبابها الحقيقية أو يكون غير موجه نحو غاية كما فى أحلام اليقظة أو يفهم صاحبه العالم المحيط به فى ضوء الحالات التى يمر بها هو ذاته فالظواهر الطبيعية عنده تصطبغ بصبغة الحياة بحيث تسلك كما لو كانت كائنات حية تحس وتنفعل وتتعاطف مع الإنسان أو تتنافر معه وغالبا ما يعرف هذا النوع من التفكير بالتفكير الخرافى أو الأسطورى وهناك نوع من التفكير يكون الإنتباه فيه موجها نحو أمر خارجى ويرمى إلى الفهم كالتفكير الذى يجرى فى أذهاننا عندما نستمع إلى محاضرة أو نقرأ كتابا. وهناك نوع من التفكير الذى يواجه صاحبه مشكلة يتعذر فهمها بالاعتماد على المعلومات السابقة فيرتفع التفكير درجة وينحصر الانتباه فى نقطة معينة دون سواها فيحاول الفكر حل المشكلة عن طريق افتراض الفروض وجمع الملاحظات وإجراء

التجارب لاختبار صحة الفروض منطقيا أو عمليا. ويعرف هذا النوع من التفكير بالتفكير الاستدلالى بصورتيه القياس أو الاستنتاج الذى تعتمد عليه الفلسفة، والاستقراء الذى يعتمد عليه العلم. وهناك ضرب آخر من التفكير يعرف بالتفكير الإبداعى الذى يقل فيه الاعتماد على التفكير الاستدلالى. ويزداد فيه الاعتماد على الإلهام والوجدان ويعرف بالتفكير الإبداعى وفيما يلى تفصيل لثلاثة أنواع من التفكير يمكن أن يكون لها صلة وثيقة بالتربية هى التفكير الخرافى أو الأسطورى، والتفكير العلمى، والتفكير الفلسفى.

مراجع الفصل الأول

١- إبراهيم بيومى مدكور ويوسف كرم: دروس فى تاريخ الفلسفة لتلاميذ السنة التوجيهية، وزارة المعارف العمومية، المطبعة الأميرية - القاهرة ١٩٤٦.

٢- زكريا إبراهيم: مشكلة الفلسفة، دار القلم، ٩٦٢ .

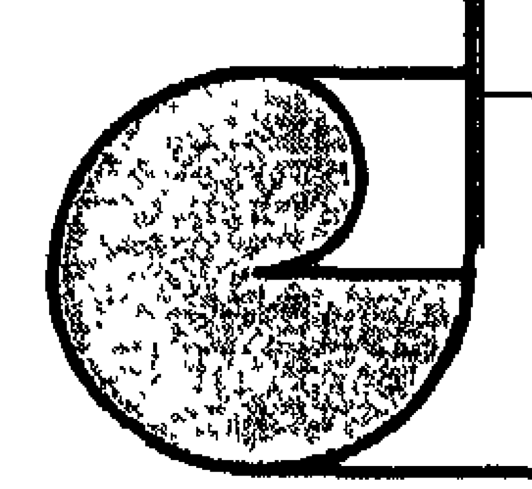
٣- عبد الرحمن عيسوى: سيكولوجية الخرافة والتفكير العلمى، الإسكندرية، منشأة المعارف ١٩٨٢.

٤- فؤاد زكريا: التفكير العلمى ط٣، سلسلة عالم المعرفة المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب بالكويت ١٩٧٨

٥- يوسف مراد: مبادىء علم النفس العام ط٣ دار المعارف بمصر ١٩٥٧.

2

الفصل الثانى



التفكير الخرافى والأسطورى

أولاً : معنى التفكير الخرافى والأسطورى

ثانياً : أمثلة للخرافات

ثالثاً : أمثلة للأساطير

أ- الأساطير البابلية والآشورية

ب- الأساطير الفرعونية

ج- الأساطير القادسية

د- الأساطير الهندية

هـ - الأساطير الصينية

و- الأساطير اليونانية

رابعاً : سمات التفكير الخرافى

أ- سمات التفكير الخرافى

ب- سمات التفكير الأسطورى

أولا: معنى التفكير الخرافي والأسطوري

أورد عبد الرحمن عيسوى (١٩٨٢، ص ١١-١٢) ثلاثة تعريفات للمعتقدات الخرافية هى تعريف كرتشى وكراتشفيلد، وتعريف جيمس دريفر، وتعريف انجلش. التعريف الأول يقرر أن المعتقدات الخرافية هى التى تخالف الحقائق الموضوعية وتتضمن قضايا تسمح بنسبة بعض الظواهر إلى أسباب فوق طبيعية، مثل القدر أو الحظ أو الشيطان. ويقرر التعريف الثانى أن الخرافة هى عقيدة تقوم على أساس صلة خيالية بين الأحداث وغير قابلة للتبرير على أساس عقلى ويربط التعريف الثالث بين الخرافة ومصدرها حيث يقرر أن الخرافة هى عقيدة شبه دينية فهى إما منحدرة من عقيدة دينية أو هى فساد لمثل هذه العقيدة. ويذهب عبد الرحمن عيسوى نفسه (ص١٢) إلى أن الخرافة هى اعتقاد أو فكرة لا تتفق مع الواقع ويعتمد عليها فى تفسير بعض المواقف التى لا يمكن تفسيرها تفسيرا أفضل ويذهب إبراهيم مطاعو (٢٠٠٦، ص ١٨-١٩) إلى أن التفكير الخرافى هو ضرب من التفكير يفسر فيه الإنسان الظواهر التى تقابله بعوامل خارجة عن طبيعتها وأسبابها، ويرى أن هذا التفكير نتيجة لعجز الإنسان عن فهم الظواهر، أو عدم القدرة على مواجهة المشكلات، وبالتالى يلتمس لها أسبابا غير الأسباب الحقيقية . ويضيف أنه تفكير "لا يعتمد على منطق سليم يمكن التحقق من صحته" ويذكر عبد الرحمن عيسوى(١٩٨٢، ص٢٦) أن التفكير الخرافى لا يقوم على أساس إدراك العلاقة العلية أو السببية... ويرجع الظواهر الطبيعية إلى أسباب غير طبيعية .

وبرغم صعوبة الفصل بين الخرافة والأسطورة نستطيع أن نقول مع فؤاد زكريا (١٩٧٨، ص٦١) أن التفكير الأسطورى هو تفكير عصور ما قبل العلم حيث كانت الأسطورة تقوم بوظيفة مماثلة للوظيفة التى يقوم بها العلم الآن إذ كان يقدم تفسيرا متكاملا للعالم. فالأساطير القديمة تعبر عن نظرة الشعوب التى اعتنقها للحياة والطبيعة والعالم، وتقدم تفسيرا يتلاءم مع مستوى هذه الشعوب ويرضيها إرضاء تاما، وهى فضلا عن ذلك تجمع بين الطبيعة والإنسان فى وحدة واحدة يزول فيها الحد الفاصل بين هذا وذاك، بحيث يبدو العالم متلائما مع غايات الإنسان ومحققا لأمانيه. أما التفكير الخرافى فهو التفكير الذى يقوم على إنكار العلم ورفض مناهجه، أو يلجأ -فى عصر العلم- إلى أساليب سابقة على عصر العلم والأسطورة غالبا ما تكون تفسيرا متكاملا للعالم أو لمجموعة من ظواهره على حين أن الخرافة جزئية تتعلق بظاهرة أو حادثة واحدة وبالتالى تتعارض الخرافات وتتناقض، بينما تكون الأسطورة متسقة ومتماسكة داخليا.

<u>*ثانيا: أمثلة للخرافات*</u>

قسم إبراهيم مطاوع (٢٠٠٦) لخرافات ثلاثة أقسام:

خرافات خاصة بتفسير الظواهر الطبيعية والحضارية، وخرافات خاصة بأسباب الأمراض وعلاجها وخرافات خاصة بالتفاؤل والتشاؤم. ومن أمثلة خرافات القسم الأول اعتقاد أهل العراق القدامى فى أن الرياح العاصفة المتربة التى تهب عليهم من الجزيرة العربية من عمل الشيطان واعتقاد بعض معاصريهم فى أن دوامة الهواء التى تلتفدل

الأتربة وأوراق الشجر وترتفع بها وتدور ريح أصدره شيطان مر بهذه المنطقة. ومن ذلك إرجاع ظاهرة البرق والرعد والمطر إلى عمل الآلهة وإرجاع أمراض الحيوانات والنباتات والإنسان إلى غضب الآلهة. ومن أمثلة خرافات القسم الثانى الخاص بأسباب الأمراض وعلاجها الاعتقاد فى أن ما يصيب الإنسان من أضرار أو أمراض ليس إلا نتيجة لعين شريرة، أو روح، أو مس من الجن، أو انتقام من إله، أو عدم توافق أفلاك البروج، أو من عمل سحرى ضار، أو تعويذة شريرة. ومن أمثلة أساليب العلاج الخرافية تلاوة العزائم والطقوس المرتبطة بالزار والتشفع بالأولياء وتقديم النذور والذبائح والنقود والطيور والاعتماد على الطب الشعبى كمص الدم والحجامة وغمس المريض بالحصبة فى الماء البارد ثلاث مرات متتالية لمدة ثلاثة أيام. ومن أمثلة خرافات القسم الثالث الخاص بالتفاؤل والتشاؤم والتطير واعتبار المذنبات طوالع شؤم والتفاؤل والتشاؤم من أرقام معينة وأحداث خاصة والاعتقاد فى وجود ساعة نحس وساعة نفحات فى أيام محددة والتشاؤم من الغربان والبوم.

وأوردت كلوديا دى لايز lys(1979) فى كتابها الضخم عددا كبيرا من الخرافات المستمدة من المجتمع الأمريكى تتعلق بجميع صنوف النباتات والطيور والحيوانات والإنسان – خرافات تتعلق بالطيور كتلك التى تختص بأبى الحناء ومنها إذا أظهر أبو الحناء علامات الود فسوف يواجه الناس فصل شتاء صعب ومنها إذا رأيت أبا الحناء لأول مرة فى بداية الربيع وكان يطير إلى أعلى توقع حظا سعيدا فإن كان يهبط لأدنى

توقع حظا تعسا، وإذا رأيت أبا الحناء فى الصباح فإن شخصا سوف يزورك فى هذا اليوم، وإذا رأيت أبا الحناء تمن شيئا وسوف تتحقق أمنيتك. وخرافات وأساطير تتعلق بالعصافير منها إذا بنى العصفور عشه على أفريز البيت جلب الحظ السعيد، وإن هجر عشه المقام فى البيت كان ذلك نذير شؤم بهدم البيت أو حرقه، وإذا بنى العصفور عشه فى مكان مرتفع جاء الصيف جافا خاليا من المطر، وإذا بنى عشه فى مكان منخفض جاء الغيث والنماء وهناك خرافات تتعلق بطائر الكناريا وخرافات تتعلق بالحمام واليمام والنعام والصفور والبوم والغربان، وخرافات تتعلق بالنحل والعناكب، وخرافات تتعلق بالنباتات المعترشة، وخرافات عن السمك والمحا والحيتان، وخرافات عن القطط والكلاب والذئاب والخنازير والأبقار والخيول والأرانب والمعز والخراف، وخرافات تتعلق بالرجال والنساء، وخرافة تتعلق بلون الشعر والأظافر والأرجل وشكل الرأس ولون العين وحجم الذقن والفم والشفاة والأسنان، وخرافات تتعلق بالحمل والولادة، والأسنان، وخرافات تتعلق بالطعام والمعلبات والملاعق والشوك، وخرافات تتعلق بالمأكولات كالسبانخ والبيض والطماطم والذرة والبصل والثوم والملح، وخرافات تتعلق بالمشروبات كالكحول والويسكى والدخان، وخرافات تتعلق بأنواع الثياب والقبعات والأحذية، وخرافات تتعلق بأوقات النوم واتجاه الرأس فى النوم وكيفية الخروج من السرير، وخرافات تتعلق بالأحلام ووجع الأسنان والأمراض، وخرافات تتعلق بالأصوات فى الليل، وخرافات تتعلق بالأعياد والأيام المقدسة، وخرافات تتعلق بالبناء والمشى والعمل

واللعب والسفر، وخرافات تتعلق بالمــد والجــزر والشــمس والقمــر والبروق والنجوم والأرقام وكسر المرآة الخ...

ثالثا أمثلة للأساطير

ذكرنا آنفا أن الأسطورة احتلت المكان الذى كان يشغله العلم فــى عصر ما قبل العلم، ومن ثم كانت شائعة بين شعوب العالم القــديم فــى الشرق والغرب على السواء ونورد فيما يلى طائفة من تلك الأســاطير التى تتعلق بخلق العالم منها الأساطير البابلية والأشورية، والأســاطير الفرعونية، والأساطير الفارســية، والأســاطير الهنديــة، والأســاطير الصينية ، والأساطير اليونانية والرومانية .

أ – الاساطير البابلية والآشورية:

كانت بابل فى الألف الرابع قبل الميلاد مقسمة إلى ممالك صغيرة أو مدن مستقلة ، وكان لكل مملكة اله يحيط به آلهة ثانويون يقومــون على خدمته ويضطلع كل أله بوظيفته الخاصة . واخذ الأشــريون عــن البابلين معظم معتقداتهم، ولكن كان لهم اله خاص هو أشور الذى يمتاز من سائر الإله بأنه لم يلد ولم يولد ولا صاحبة له. ولهم فى اصل العالم أسطورة مفادها أن الماء هو منشأ كل شئ . ففى البدء كــان المحــيط وكان البحر وكانت مياههما مختلطة فصنعا الآلهة وفصل أحدهما المياه إلى عليا وسفلي وركب فى السماء النجوم والقمر والشمس، ثم صــنع البشر من دمه وخرجت أنواع الحيوان من البحر.

ب– الاساطير الفرعونية :

تدلنا أوراق البردى التى وصلت إلينا من الآثار الفر
تلك الآثار تتعلق بفكرتين أو أمرين هما هياكل لعبـــادة الإلـــ
لتكريم الموتى . وبرغم كثرة الآلهة لدى الفرعنة فقد ميزوا
من سائر الآلهة ، فالإله الأكبر كما تقول احدى البرديات يقـــ
الذى صنع الماء وأحدث الهوة الكبرى ، أنا الذى صنع الفلك
فيه نفوس الآلهة ، أنا الذى يأمر فيجرى ماء النيل" أما آرائو
العالم فمحصلها أنه فى البدء كان المحيط المظلم أو الماء الا
كان الإله الأول وحده، ثم صنع الآلهة واشترك هؤلاء فى صـ
وأورد ايمن عادل (٢٠٠٨) عددا من الاساطير الفرعونية هـ
، والبحار الغريق ، والتمساح المســحور ، والســاحر ددى
والحمار، وأسطورة خنوم اله الشلال والأميرة وإله خنسو ، ا
ازوريس العائد من الموت، وأبو الهول حارس بوابة الأحلام
عنخ آمون ، ولعنة الفراعنة ، وأسطورة رع وإيزيس وغيره

جـ- الاساطير الفارسية :

غلبت تعاليم زرادشت فى القرن السادس قبل الميلاد
الفارسى، ومفادها فى البدء كان روحان متعارضـــان همـــا ا
وأهريمان ، الأول إله الخير ومبدأ الحياة ، وصـــانع الســـ
والملائكة والبشر والثانى أله الشر ومبدأ المـــوت وصـــانع
ومفشى الرذائل والأمراض . فالعالم مقسم حزبين حزب الـ
الباطل ، الأول مؤلف من اوراموزدا وملائكتـــه وعبـــادة الـ
والثانى مؤلف من اهريمان وشـــياطينه والكفـــار المنـــافقين

موصولة بين الحزبين ، وينتصر روح الخير فى آخر الزمان ويقضى على الشر، ثم يصير العالم واحداً إلى ما لانهاية .

د- الاساطير الهندية:

تؤلف الفيدا اشهر الاساطير الهندية وهى ترجع إلى القرن الثانى عشر قبل الميلاد . وتضيف الأسطورة لكل آله شأناً خاصاً فى الطبيعة . وكان لهم كهنة يدعون البراهمة أى المصلين يؤلفون طبقة خاصة، وكانوا رجال علم ونظر. جمع البراهمة الآلهة فى أله واحد وقالوا أنه هو الذى أخرج العالم من ذاته ، وهو الذى يحفظه ، وأطلقوا عليه ثلاثة أسماء ، فهو براهما من حيث هو موجود ، وخشنوا من حيث هو حافظ للعالم ، وسيفا من حيث هو مهلك . ولهم عقيدة فى خلق العالم مفادها فى البدء كان الموجود واحداً لا ثانى له فأحس رغبته فى التكثر فخلق النور ، وأحس النور رغبتاً مماثلة فخلق المياه ، وأحست المياه رغبة مماثلة فخلقت الأرض . كل ذلك بإرادة برهما وقدرته .

هـ- الاساطير الصينية :

أقدم ما نعرف عن الصينيين مجموعة من الأناشيد كانت تقوم على الإيمان بالة أعلى هو السماء لأنه فوق الكل ، ولأن السماء مكانه ، والإيمان بالخلود ، وتكريم الموتى . ومن أشهر مفكريهم لاوتسى وكنفوشيوس .الأول يرى إن كل شئ مركب من عنصرين هما طاو Tao وهو المبدأ الأول ومعناه الطريقة أو القانون أو العقل ، وكاى Ki أو النفس الأول وهو مادة لطيفة يتحد به الطاو فيتطور إلى جميع صور الموجدات حتى ينتهى التطور إلى النرفانا أى التوحد مع المبدأ الأول

من خلال الزهد والمعرفة . أما كنفوشيوس فقد وجه اهتمامه إلى السياسة والأخلاق وطالع الصينيين بفلسفة الواجبات .

و- الأساطير اليونانية :

أقدم ما وصلنا من شواهد الفكر اليونانى الألياذة والأوديسة ، وهما مجموعة من الأناشيد التى تمثل حكمة اليونان فى القرن التاسع قبل الميلاد فى مجالات الدين والأخلاق والسياسة والحرب والصناعات. وأهم ما يلفت النظر فى الألياذة والأوديسة تصور الآلهة والمبادئ الخلقية . فالآلهة فى قمة الاوليمب يؤلفون حكومة ملكية على رأسها تزوس ، وكلهم فى صور بشرية يحيون حياة بشرية فيأكلون ويشربون ويتزاوجون ويتناسلون ، ولهم مثل مالهم من شهوات وعصبيات ونقائص ، لا يميزهم من البشر إلا أنهم أذكى عقلاً وأقوى جسماً وأنهم خالدون ويقدم إبراهيم سعد (١٩٩٩) وإبراهيم مطاوع (٢٠٠٦) تحليلاً ضافياً للألياذة والأوديسة . وبالتالى يمكن الرجوع إلى هذين المصدريين لمعرفة محتوى الأنشودتين. وبالإضافة إلى ذلك قدم إبراهيم سعد تحليلاً وافياً لديوان هزيود المسمى بأصل الألهة الذى يقرر انه فى البدء كان الفراغ ، ومن الفراغ نشأ الظلام ، ومن الظلام نشأ الليل ونور السماء . أنجبت الأرض السماء وانبثق منها الجبال والأنهار والبحار ، وأنجبت الأرض ثمانية عشر ولداً هم الجبابرة والسيكلوبس ذوو العيون الواحدة ، وأصحاب المائة زراع. وديوان هزيوت مؤلف من مجموعة من الأساطير والمعارف اليونانية القديمة مسلسلة على نحو يخلع النظام

على الفوضى ، ويكشف عن العلاقات العلية بين مختلف الظواهر كما يفهم الشاعر ، ويتضمن وصفاً ضافياً لخلق العالم .

رابعاً سمات التفكير الخرافى والأسطورى:

يتسم التفكير الخرافى والأسطورى بعدة سمات نعددها على النحو التالى

أ- سمات التفكير الخرافى

حدد أرثر كومز (١٩٩٠، ص ص ١-٣) خمس خصائص للمعتقدات الخرافية.

١-شيوع الاعتقاد فيها :

إن شيوع الاعتقاد فى الخرافة أمر يحول دون فحصها ونقدها . إنها تكتسب صفة البقاء والدوام لأن أحداً لا يجرؤ على مناقشتها أو الشك فيها وغالباً ما تتقدم الخرافة عبارات مثل : "من الواضح أن .." ، "وحقاً إن.." ، "ومما يعترف الجميع بصحته أن.." .

٢-تتخذ الخرافة صورة أما – أو :

يميل الناس إلى تقسم الأشياء قسمين ، وغالباً ما تتخذ صورة إما – أو فمن اليسير تقسيم الناس أو الوقائع إما إلى ابيض أو لا ابيض ، رأسمالى أو شيوعى ، ملكى أو جمهورى . وغالباً ما يعتاد الناس على التفكير فى ففئات حتى يقللوا أمام أنفسهم فرص الاختيار ولقد بلغ ببعض الناس الاعتقاد فى أنه إذا احتملت القضية أما – أو فالأمران باطلان . وكبير الظن أن جميع الخرافات من هذا النوع

٣- <u>الخرافة تشتمل على جانب من الحقيقة :</u>

مما يجعل للخرافة تأثيراً قوياً أنها تشتمل على بعض العناصر الصحيحة فلقد اعتقد الناس قديماً فى أن المرض ناتج عن فساد الدم، ونحن على يقين الآن من أن بعض الأمراض تكون مصحوبة باضطراب كيمياء الدم . وبالمثل اعتقد القدماء أن التعرض لهواء الليل مدعاة إلى المرض، ونحن نعلم اليوم أن البعوض يطير أثناء الليل حاملاً جراثيم الملاريا والحمى الصفراء. إن مثل هذه الحقائق الجزئية تدعم الخرافة ، وتدعوا الناس إلى الثقة بها .

٤- <u>الخرافة تبرر السلوك :</u>

الخرافة تعضد السلوك الذى نفضله وتبرر السلوك الذى نرغب فى إصداره . فأهل الجنوب فى الولايات المتحدة كانوا يبررون اقتناءهم للعبيد بأنهم ليسوا بشراً أو أنهم يعنون بهم لأنهم غير قادرين على العناية بأمر أنفسهم وفى أوقات الحرب تعتقد أمم كثيرة فى أن "الله فى جانبهم" . الخرافة تبرر الفعل وتبرر انعدام الفصل . فبعض الحكومات تحجم عن حل مشكلات المساكن العشوائية وتبرر ذلك بأن أصحاب تلك المساكن يرغبون فى المعيشة على هذا النحو ، ولا يريدون تحسنا فى أحوالهم .

٥- <u>تأصيل الخرافة:</u>

تحظى الخرافات فى كثير من المجتمعات بتأييد العرف والتقاليد ، وفى هذه الحالة تعفى الخرافة من شرط التمحيص والنقد ، كالخرافات التى تكتسب تأييداً بسبب تحريف الدين أو التوسع فى تفسير كلام

العلماء وأهل الرأى . إن ما زعمه هتلر فيما يتعلق بطبيعة دماء شعبه ودماء اليهود كان سببا فى تحكم الألمان فى اليهود ردحا طـويلا مـن الزمن .

ب- سمات التفكير الأسطورى :

يتسم التفكير الأسطورى بعدة سمات من أهمها ما يلى :

أ- احتلت الأسطورة المكان الذى شغله العلم فى عصر ما قبـل العلـم وقامت بنفس الوظيفة التى يقوم بها العلم من تفسير لوقائع العـالم تفسيراً يتناسب وعقلية الشعوب البدائية ويشبع حاجاتهم .

ب- يقدم التفكير الأسطورى تفسيراً متكاملا للعالم – تفسيراً يـتلاءم مع عقلية الشعوب البدائية ويرضيها

جـ- تجمع الأسطورة بين الطبيعة والإنسان فى وحدة واحدة وتتفق مـع غايات الإنسان وتحقق أمانيه

د- يتسم التفكير الأسطورى بالاتساق والتماسك الداخلى ،بعكس التفكير الخرافى الذى يعنى بالتفاصيل وبالتالى يتسم بالتعارض والتناقص .

هـ- يصبغ التفكير الأسطورى الظواهر الطبيعية غير الحية بصبغة الحياة ، فهى تحس، وتنفعل، وتفرح، وتغضب ، وتشاطر ، الإنسان ، أفراحه ، وأحزانه ، وقد تكون مواتية أو مناوئه له .

مراجع الفصل الثانى

١- إبراهيم سعد : مقدمة إلى علم دراسة الأساطير ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٩٩.

٢- إبراهيم مطاوع : الأساطير والعلم ، وزارة البحث العلمى ، أكاديمية البحث العلمى والتكنولوجيا ، سلسلة المكتبة العلمية - كتب علمية مبسطة ،٢٠٠٦.

٣- ارثر كومز: خرافات فى التربية (ترجمة عبد الحميد شيحه) عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٠.

٤- ايمن عادل اشهر الأساطير الفرعونية ، دار مشارق ، الجيزة ، القاهرة ، ٢٠٠٨.

٥- شوقى ضيف : عجائب وأساطير ، بدون ناشر ، ٢٠٠٤.

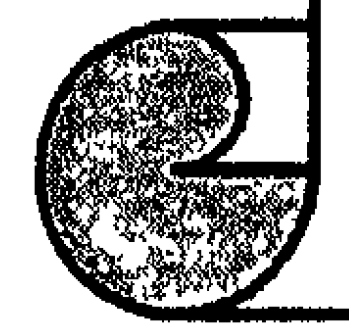
٦- عبد المجيد عبد التواب شيحه : تطور الفكر التربوى فى العصور القديمة والوسطى ، دار الثقافة للتوزيع والنشر ، الأردن ، ٢٠٠٦.

٧- فؤاد زكريا : التفكير العلمى ،ط٣ ،سلسلة عالم المعرفة ، المجلس الوطنى للثقافة الفنون والآداب بالكويت، ١٩٧٨.

8- De Jys, C. The Giant book of Superstitions, Secucus , N.J. Citadel press,1979.

3

الفصل الثالث



التفكير العلمى

أولاً : معنى التفكير العلمى

ثانياً : سمات التفكير العلمى

ثالثاً : نماذج للتفكير العلمى

أ- اقليدس ومنهجه العلمى

ب- فرانسيس بيكون والطريقة التجريبية

ج- جاليليو ومنهجه العلمى القائم على المشاهدة

د- أمثلة لطريقة التفكير العلمى القائم على التجربة

أولاً : معنى التفكير العلمي

ليس المقصود بالتفكير العلمى تفكير العلماء الذين يتوفرون على دراسة مشكلات متخصصة ، ويستخدمون لغة اصطلاحية ورمزية لا يعرفها غيرهم ، أو يعتمد تفكيرهم على حصيلة ضخمة من المعلومات المقررة فى ميدان معين ، أو يكونون مدربين على طرائق البحث فى ميدان معين من ميادين العلم . إن المقصود بالتفكير العلمى هو ذلك النوع من التفكير المنظم لذى يمكن أن نستخدمه فى شئون حياتنا اليومية ، أو فى النشاط الذى نبذله حين نمارس أعمالنا المهنية، أو فى علاقتنا مع الناس ومع العالم المحيط بنا . إن التفكير العلمى هو فى أساسه منهج أو أسلوب منظم أو طريقة فى النظر إلى الأمور تعتمد على العقل والبرهان المقنع سواء أكان عن طريق التجربة أم الدليل الفعلى إنه الأثر الباقى فى العقول، الذى خلفه العلماء وهم يحاولون اكتساب المعرفة وتحصيل حقائق الأشياء فى عقول معاصريهم، فهو طريقة معينة فى النظر إلى الأمور، وأسلوب خاص فى معالجة المشكلات، هو تلك العقلية العلمية التى نجدها عند العلماء وغير العلماء تلك الفعلية التى يتصف بها الإنسان العادى حتى لو لم يكن يعرف نظرية علمية واحدة معرفة كاملة، ولو لم يكن قد درس مقرراً علمياً واحداً طوال حياته، ولكنه يدبر أموره العملية على أساس نظرة عقلانية منطقية إلى العالم، والى القوانين المتحكمة فيه، والى حياتهم العامة والخاصة .

ثانياً : سمات التفكير العلمى

لم يكتسب التفكير العلمى سماته المميزة إلا بعد تطـور طويـل تغلب فيه الإنسان على عقبات كثيرة. وخلال هذا التطور كـان النـاس يفكرون على إنحاء متباينة يتصورون أنها تقـودهم إلـى الحقيقـة . وأكتشف العقل الإنسان فى خلال هذه الرحلة الطويلة أن بعض الأساليب خاطئة فأسقطها من حسابه، وأبقى على تلك الأساليب التى ظـن أنهـا تعينه على تحقيق أهدافه . وتشترك تلك الأساليب الناجحة فـى بعـض السمات الأساسية التى يمكن إيجازها على النحو التالى :

١- التراكم

العلم معرفة تراكمية، فكل نظرية علمية جديدة تبدأ مـن حيـث انتهت النظرية القديمة. هى تستوعبها وتتجاوزها وتبنى عليها . وبينما تنمو بعض الأنساق الفكرية أفقياً كالفلسفة والأدب ينمو العلـم رأسـياً وأفقياً . المعرفة العلمية تنمو رأسياً لأنها تعتمد على المعارف العلميـة السابقة وتتجاوزها بعكس غيرها من الأنشطة العقلية الأخرى التى تنمو أفقياً كالفلسفة والفن والأدب . فكل مذهب فلسفى جديد يهدم ما سـبقه من مذاهب، ويتخذ لنفسه نقطة انطلاق جديدة. وفى الفن لا يلغى الفـن الجديد الفن القديم ولا يحول تذوقنا للفنون المعاصرة دون تذوقنا للفنون أو الأعمال الفنية القديمة، بعكس العلم الذى لا تكـون فيـه النظريـات القديمة علماً بل مجرد تاريخ للعلم يمكن تجاوزه والاستغناء عنـه . إن تلك النظريات العلمية القديمة تهم مؤرخ العلم ولا تهم العـالم . يقـول زكريا إبراهيم (١٩٦٢، ص ١٦٢) : "العلم يمتد دائماً على خط مستقيم

، إذ تنضاف المعارف الجديدة إلى جملة المعارف المحصلة ، بينما تستبعد التصورات القديمة التى لم تعد تتفق مع ما استجد من كشوف علمية فى حين أن الأعمال الفنية الحديثة لا تستلزم بالضرورة استبعاد غيرها من الأعمال الفنية السابقة ، لأن لكل فن قيمته، كما أن لكل عصر فنى دلالته . والحلول الفلسفية القديمة لا تفقد قيمتها بل تظل محتفظة بشئ من ذلك المجد التليد" وكما ينمو العلم رأسياً ينمو أفقياً أيضاً بمعنى أن العلم يعود إلى بحث الظواهر القديمة التى سبق بحثها من منظور جديد. فالبحث الفزيائى والكميائى فى المادة بدأ بدراسة خصائص المادة كما تتبدى للحس، وكما نتعامل معها فى الحياة اليومية. ومع ازدياد التقدم العلمى انتقل البحث فى المادة إلى مستوى الجزئيات والذرات والفوتونات ، والى مستويات أدق ، ومازال العلم يزداد تعمقاً فى هذا الميدان. والعلم ينمو أفقياً أيضاً بمعنى أنه يميل إلى التوسع والإمتداد إلى آفاق وميادين جديدة لم تكن تدرس بطريقة علمية كالعلوم الإنسانية. أنه يقتحم على الدوام ميادين كانت متروكة للخرافات والأوهام أو التفسيرات غير العلمية. ولا أدل على ذلك من امتداد العلم إلى دراسة المرض العقلى الذى كان ينظر إليه على أنه ناتج من تسلط الأرواح الشريرة على الإنسان. وقل مثل ذلك فى ظواهر النفس والاجتماع والفن والأدب والتربية ، التى أصبحت تدرس بطريقة علمية. ولم يعد العلم مقصوراً على الفيزياء والكيمياء ووظائف الأعضاء. وبينما تكون المذاهب الفلسفية والاتجاهات الفنية مرتبطة بالأوضاع الاجتماعية والثقافية والمادية والروحية التى ظهرت فيها، ولا يمكن

فهمها إلا بالرجوع إليها، فإن النظريات والحقائق العلمية لا ترتبط بالسياقات الاجتماعية أو الزمانية أو المكانية التى ظهرت فيها، وتصدق فى كل زمان ومكان، وتفرض نفسها على كل عقل. ولا يختلف قانون الطفو أو الجاذبية باختلاف الزمان والمكان، بل يظل هو هو الآن وغدا وفى كل مكان.

٢- التنظيم

من أهم سمات التفكير العلمى أنه تفكير منظم، بمعنى أننا لا نترك فيه أفكارنا حرة طليقة، بل نرتبها ونخطط طريقة تفكيرنا فيها. وكما ننظم أفكارنا ننظم العالم المحيط بنا، ونستخلص من وقائعه وظاهراته المتداخلة المتشابكة الظاهرات أو الوقائع التى نريد دراستها. إننا نختار من ظاهرات العالم ما ندرسه مثل ظاهرات الطبيعة أو الكيمياء أو الأحياء إلى آخره ووسيلة العلم فى التنظيم هى إتباع منهج أو خطة فى النظر إلى الأشياء من حولنا. وهذا النهج أساسى فى كل علم ويمكن تعريف العلم عموما بأنه معرفة منهجية. وبرغم اختلاف مناهج العلوم فإنها تشترك فى الخضوع لطائفة محددة من القواعد، بقطع النظر عن طبيعة تلك القواعد، ومن أظهر قواعد أو خطوات المنهج العلمى الاعتماد على الملاحظة المنظمة للظواهر التى يراد بحثها، وما يصاحب ذلك من عمليات الاختيار والانتقاء، وعزل الظواهر محل الاهتمام عن غيرها. ويأتى بعد مرحلة الملاحظة مرحلة التجريب، حيث توضع الظواهر فى ظروف يمكن التحكم فيها، وتنوع تلك الظروف كلما أمكن لمعرفة ما يطرأ على الظاهرة من تغيرات، وفى المرحلة التالية يستعين

العلم بالقوانين الجزئية المتعددة، ويضعها فى نظرية واحدة عامة. وفى كثير من الحالات، يستنبط العلم بعد الوصول إلى النظرية أو القانون العام ما يمكن أن يترتب عليها من نتائج، ثم يقوم بإجراء تجارب من نوع جديد لكى يتحقق من صحة النتائج المستخلصة بالاستنباط. فإذا أثبتت تلك التجارب صحة الاستنتاجات كانت النظرية أو القانون العام التى استمدت منها صحيحة. وإن كانت النتائج المستنبطة غير مؤيدة لنظرية عدلت النظرية أو رفضت. وهكذا يسير المنهج العلمى من الملاحظات إلى التجارب، ثم إلى الاستنتاج العقلى وإلى التجارب مرة أخرى، على نحو يجمع بين الملاحظة والاستنباط. يقول أحمد سعيدان (١٩٨٨، ص ص ٢٨-٢٩): "إن المنطق العلمى ليس استنتاجا كله ولاستقراء كله ولكنه مزيج منهما معا" إن منطق العلم بصفة عامة هو استنتاج واستقراء"

٣- البحث عن الأسباب

لا يكون النشاط العقلى للإنسان علما إلا إذا استهدف فهم الظواهر وتعليلها، ولا تكون الظاهرة مفهومة إلا إذا عرفنا أسبابها والسؤال عن السبب هو أول مراحل المعرفة فى حياة الفرد نفسه، فالطفل فى السادسة أو السابعة من عمره يبدأ فى السؤال عن أسباب كل ما يراه حوله وتصبح كلمة لماذا أكثر الكلمات ترددا على لسانه، وفى هذه المرحلة من النمو تزداد حصيلته العلمية، ويكون السؤال لماذا إيذانا بدخوله مرحلة التفكير العلمى . وتبدو الطبيعة على شكل سلسلة متشابكة من الحوادث التى يؤثر كل منها فى الحوادث الأخرى ، وترتبط

فيما بينها برباط السببية ، وأصبح هدف العلم هو الكشف عن العلاقات العلمية بين الظواهر من أجل فهمها والسيطرة عليها . ونظراً لأن ظواهر العالم وأحداثه معقدة ومتشابكة ، ولا نستطيع إرجاع كل ظاهرة إلى سبب واحد أصبح العلم يعتمد على فكرة الارتباط الإحصائى، للتعرف على مبلغ إسهام كل عامل من العوامل الحاكمة فى إحداث الظاهرة . وعلى سبيل المثال ، فإن ظاهرة الإجرام ترجع إلى عوامل كثيرة، فبعض المجرمين يرتكبون جرائمهم لأسباب اقتصادية كالفقر، أو لأسباب خلقية كالمحافظة على الشرف، أو الأخذ بالثأر، أو تكون الجريمة ناتجة عن أسباب عضوية وراثية كالاختلال فى التركيب العقلى، أو إفراز بعض الغدد . كل هذه العوامل يمكن أن يكون لها تأثير فى إحداث الجريمة ، ولا نستطيع إرجاع الجريمة إلى عامل واحد أو سبب واحد، وبالتالى نحاول معرفة التأثير النسبى لكل عامل منها فى أحداث الظاهرة .

٤ – الدقة والتجريد :

لا يعتمد العلم على العبارات الغامضة التى تصف الظواهر وصفاً كيفياً كقولنا : هذا الماء بارد أو هذا الماء ساخن، لأن للبرودة والسخونة درجات تتراوح ما بين الصفر واللاتناهى ، وإنما يعتمد على العبارات الواضحة المحددة تحديداً دقيقاً بطريقة كمية، كأن تقول أن درجة البرودة صفر ، أو أن درجة الحرارة ألف ، وبذلك يمكن المقارنة بين الدرجات . وكما يعتمد العلم على الرياضة يعتمد على الرموز ، بحيث أصبح العلماء يتعاملون مع أرقام ورموز ونماذج بدلاً من التعامل

مع الأشياء الواقعية . يقول زكريا إبـراهيم (١٩٦٢، ص١٣٣) : لـم يعد المهم فى البحث العلمى مجرد المشاهدة أو الملاحظة ، بل أصـبح المهم هو رد وقائع الحس إلى أرقام تقـرأ علـى مـراقم ومقـاييس ، وترجمة الظواهر الطبيعية إلـى لغـة الرسـوم البيانيـة، واللوحـات الفوتوغرافية ، التى تجعل منها مجرد رياضة تطبيقية ، ويضـيف فـى نفس المكان إن بناء المعرفة البشرية لم يعد يقوم على مجموعة هائلة من التقارير الحسية أو الملاحظات التجريبية ، بل أصبح يقـوم علـى وقائع فى صميمها مجرد رموز وقوانين، وصارت القوانين مجرد دلالات رياضية . والشئ العجيب اللافت للانتباه فى تطور العلم هو أن العلم فى مراحل نموه المبكرة لم يتقدم إلا بتوفره على ملاحظة ودراسة الأشـياء الواقعية، والابتعاد عن التأمل ، وفى مراحل نموه المتأخرة ابتعد عـن ملاحظة الأشياء الواقعية واكتفى بالتعامل مـع الرمـوز، والقـوانين، والنماذج، والدلالات الرياضية .

٥- أخلاق العلم :

حدد ديفيد رزنيك (٢٠٠٥، ص ص ٨٥-١١٢) عدداً من معايير السلوك الأخلاقى فى العلم منها الأمانة بمعنى عدم اختلاق المعطيات أو النتائج أو تحريفاً ، والحذر واليقظة بمعنى تجنـب الأخطـاء البشـرية والتجريبية والمنهجية، والانفتاحية بمعنى أن يتيحوا لغيرهم من العلماء مراجعة عملهم ، وأن يكونوا منفتحين للنقد والأفكار الجديدة ، والحرية بمعنى حرية العلماء فى اختيار موضوعات أبحـاثهم والطـرق التـى يتبعونها فى دراستها، ونشر نتائج أبحـاثهم دون قيـود تحـول دون

البحث، والتقدير بمعنى تشجيع العلماء على إجراء الأبحاث من خلال تقدير جهودهم بأحدى وسائل التقدير، والتعليم بمعنى تعليم علماء المستقبل وتعليم العامة وتثقيفهم ، والمسئولية الاجتماعية بمعنى تجنب الإضرار بالمجتمع، والعمل على تحقيق المناهج الاجتماعية، والمشروعية، بمعنى طاعة القوانين المختصة بإطار عملهم، والاحترام، بمعنى معاملة الزملاء باحترام، واحترام الخصوصية الشخصية لبعضهم وعدم التلاعب بتجارب أو نتائج الآخرين ، والفاعلية، بمعنى استخدام الموارد المتاحة للبحث بفعالية، واحترام الذات الإنسانية والحقوق الأساسية .

وفى كتابه الرائع "فجر العلم الحديث" حدد توبى هف (٢٠٠٠، ص ص ٣٩-٤٠) أربع مجموعات من المعايير الخلقية الواجبة للعلماء، أطلق عليها اسم الموجبات المؤسسية ، هى العالمية ، والجماعية ، والتجرد عن الهوى ، والشك المنظم . ويعنى المؤلف بالعالمية أمرين ، أحدهما أن الدعاوى الخاصة باكتشاف المعرفة يجب أن يحكم عليها بمعزل عن الشخصيات، وطبقاً لمعيار ثابت ، دون النظر إلى صفات الباحث الشخصية ، وثانيهما السماح للأشخاص بالدخول فى عالم الخطاب العلمى دون النظر إلى أصولهم العرقية أو روابط القربى أو الانتماءات الدينية . ويعنى بالجماعية أن تكون مكتشفات البحث العلمى ملكاً للجماعة أو الأمة، فلا يسرها الباحث، ولا يستحوذ عليها وحده، وعليه أن يجعل المعرفة المكتشفة متاحة للجميع، من خلال النشر ، بعد اتخاذ التدابير المناسبة لتحرى الدقة وتفادى الأخطاء .

ويعنى بالتجرد أن يتابع الباحث بحثه دون التأثير بالأهواء الشخصية ، وأن يضرب صفحاً عن كل إشكال الكسب الشخصي، والبحث عن الشهرة والمكانة المرموقة . ويعنى بالشك المنظم التعطيل المؤقت للأحكام ، والتدقيق فى المعتقدات حسب المعايير الامبراقية والمنطقية .

ثالثاً : نماذج للتفكير العلمى :

يتميز التفكير العلمى بالاعتماد على ثلاثة اركان أساسية هى الدليل الاستنتاجى، والدليل التجريبى ، والموضوعية . أما الدليل الاستنتاجى فقد وصفه أرسطو وطبقه اقليدس وخلاصته الا يقبل فى حقل العلم الا ما قام على صحته دليل . والدليل هنا دليل منطقى استنتاجى يطبق على الفلسفة والرياضة ولا ينطبق على العلوم العلمية كالفيزياء والكيمياء . وأما الدليل التجريبى فهو ما تثبت صحته التجارب والاحصاءات والقياسات. والقياس هنا ليس قياس المناطقة الذى هو قياس الحاضر على الماضى أو الشاهد على الغائب، وإنما هو التقدير بالوحدات، كتقدير الطول بالسنتمترات، والكتلة بالجرامات. وأما الموضوعية فهى خاصية للبحث وخاصية لعرض النتائج . أما الموضوعية فى البحث فمعناها أن يمضى الباحث بمعزل عن هوى نفسى أو سياسى أو اجتماعى، ويكون مستعداً لمقابلة النتائج وموازنتها بالمنطق والعقل ، غير متحيز لفكرة أو مبدأ . وأما الموضوعية فى العرض فمعناها أن يقول الباحث الحق كل الحق ولا شئ غير الحق، لا يغمط أحداً حقه ، ولا ينكر على أحد فضله، ولا يكتم نتائجه، ولا يلونها بغير لونها .

وفيما يلى نقدم ثلاثة نماذج للتفكير العملى مستمدة من فكـر أقليـدس، وفرانسس بيكون، وجاليليو، ثم نورد بعضاً من التجارب العلمية التـى اعتبرها الآخرون نموذجاً للتفكير العلمى .

أ- أقليدس ومنهجه العلمى :

عاش أقليدس فى الإسكندرية فى القرن الرابع قبل الميلاد، وكان أعظم رياضى عصره، وهو أول من لقب بالرياضى . ولقد وضع كتابـاً من ثلاثة عشر جزءاً عرض فيه جميع الحقائق الرياضية التى تجمعـت فى عصره، معتمداً على منطق يصدق علـى الرياضـيات فـى جميـع مراحلها، تبدأ بعدد من المنطلقات أو المفاهيم الثابتة كالنقطة ، والخط ، والسطح . أما النقطة فتصورها شيئاً ليس له أبعـاد لا طـول لهـا ولا عرض ولا عمق . وأما الخط فتصوره شيئاً ذا بعد واحد لا غير . وأما السطح فذو بعدين . وبدلالة هذه المفاهيم عـرف الأشـكال الهندسـية كالزاوية والمثلث والمربع والدائرة. وقد وضع أقليدس عشر بـديهيات خمساً عامه تسرى على جميع فروع الرياضيات والعلـوم المنطقيـة ، وخمساً تختص بالهندسة وحدها أما خمس البديهيات العامة فهـى مـا يلى :-

١- الأشياء التى تساوى شيئاً واحداً ، أو تساوى أشياء متسـاوية تكون متساوية

٢- إذا أضيفت أشياء متساوية إلى أشياء متساوية كانـت النتـائج متساوية .

٣- إذا طرحت أشياء متساوية من أشياء متساوية كانت البواقى متساوية .

٤- الكل أكبر من كل جزء من أجزائه .

٥- الأشياء المطابقة متساوية .

أما الخمس البديهيات الخاصة بالهندسة فهى ما يلى :

١- هناك خط واحد يصل بين أى نقطتين، والخط عنده هو الخط المستقيم .

٢- كل خط يمكن أن يمتدد إلى مالا نهاية له

٣- يمكن رسم دائرة حول أى مركز مفروض بأى بعد مفروض .

٤- الزوايا القائمة متساوية .

٥- إذا قطع قاطع مستقيمين فالمستقيمان يلتقيان إذا مدا فى الجهة التى يكون فيها مجموع الزاويتين الداخلتين المحصورتين بينهما وبين القاطع أقل من قائمتين

وإسناداً إلى تلك البديهيات والمسلمات، واعتماداً على المنطق الاستنتاجى وحده ، استطاع أقليدس أن يقيم كل المعارف الرياضية النظرية من هندسة، وحساب، وجبر كبناء محكم، يقوم بعضه على بعض ، ويفضى بعضه إلى بعض ، بنظام متكامل . وعلى هذا النظام قام ما أضفته فيما بعد الهندسة الكروية ، وهندسة القطوع المخروطية، والهندسة التحليلية، وغيرها من الهندسات والرياضيات، التى تعتمد على المنطق الاستنتاجى . ولقد بلغ منهج أقليدس حداً من الكمال جعل كتابه في "الأصول" يعيش أكثر من ألفى سنة .

ب- فرانسس بيكون والطريقة التجريبية :

لقد أراد فرانسس بيكون أحداث تغيير فى طريقة التفكير، فدعا إلى فلسفة جديدة ، ومنهج بحث جديد ، يفضى إلى عقلية جديدة وفكر جديد . ويتكون منهج بيكون من خطوات محددة ، أولها تطهير العقل من أوهامه وخرافاته، ولا يتم ذلك الا بتحطيم اربعة انواع من الاوثان ، أولها أوثان القبيلة ، ويعنى بها تلك الافكار التى تصور الذات الألهية على شكل زعيم قبيلة أو شيخ عشيرة ، يأمر وينهى ويصرف شئون الناس، الذين يسمعون ويطيعون وينفذون ما يأمر به ، وثانيها أوثان الكهف ويعنى بها الأهواء الشخصية، والميول السياسية ، والمطامع الذاتية ، وثالثها أوثان السوق ، ويعنى بها اخطاء اللغة، والكلمات الرنانة الجوفاء، التى تخاطب العواطف، لا العقول . ورابعها أوثان المسرح، ويعنى بها الموروث الفلسفى، الذى لا تؤيده التجربة ولا يسنده الواقع .

وبتخليص العقل من إسار تلك الوثنيات تتحرر النفس من التحيز ، ويغدو العقل صفحة بيضاء تنطبع فيها صور صادقة للعالم الخارجى، يمكن بعدها أن تعطى ظواهره تفسيرات سليمة. ويمضى بيكون فيدعو إلى طرح كل الأفكار الفلسفية القديمة ، والبدء من جديد. وأسلوب البحث العلمى عند بيكون هو الأسلوب التجريبى . والأسلوب التجريبى عنده استقرائى وليس استنتاجا، فالأجزاء تستقرأ ليستدل منها على حقائق تعمم على الكل ، لأن ما فى الجزء يسرى على الكل، كما تسرى الحرارة من طرف قضيب الحديد إلى سائره

د- جاليليو ومنهجه العلمي القائم على المشاهدة:

كان جاليليو معاصراً لبيكون، واقتنع مثله بضرورة الاعتماد على الواقع، وتجنب الاحتكام إلى السلطة، وإقامة الأحكام على أساس مشاهدة الواقع . اخترع جاليليو التلسكوب ، وبه أمكنه أن يرى من الكواكب والأبراج السماوية مالم يره أحد من قبله، وفيه وجد ما يؤيد رأى كوبر نيكوس ، الذى قال أن الأرض تدور حول الشمس ، وهو رأى مخالف لمعتقدات الكنسية على عهده . أما كوبر نيكوس فقد قضى بسلام، وأما جاليليو فقد حاكمته الكنيسة، وخيرته بين الموت أو التنصل من دعواه ، فأثر جاليليو الحياة، ولكنه ظل بقية عمره معتزلاً مهموماً حتى مات وهو يردد ولكنها تدور . ولقد استطاع جاليليو أن يرى من خلال تلسكوبه أن هناك بقعاً فى الشمس ، وهى تلك التى يسميها العلماء "بكلف الشمس" . وكان هذا الكشف جديداً على الناس، لم تحدثهم عنه أساطير الأولين ، وكان مخالفاً لتعاليم أرسطو المعلم الأول الذى كان حجة علمية فى العصور القديمة والوسطى وبداية عصر النهضة، وعندما دعا جاليليو الناس إلى النظر بمنظاره رفضوا، وأكد بعضهم أنه قرأ أعمال أرسطو أكثر من مرة، ولم يجد فيها شيئاً مماثلاً لكشف جاليليو. غير أن جاليليو الذى يؤكد أهمية الاعتماد على مشاهدة الوقائع قال للناس : تعالوا وانظروا بأعينكم، ولا تأخذوا كلامى قضية مسلمة . وبذلك علم جاليليو الناس أن ينظروا بعيونهم لا بعيون غيرهم ، وأن ينكروا بعقولهم لا بعقول غيرهم، وأن التفكير العلمى يعتمد على الملاحظة والتجربة والتحقق.

د- أمثلة لطريقة التفكير العلمى القائم على التجربة :

قدم عبد الرحمن عيسوى (١٩٨٢) المثالين التاليين لبيان طبيعة التفكير العلمى القائم على التجربة .

١-كانت الحمى الصفراء منتشرة فى كوبا بين الجنود الأمريكان فى الحرب الأسبانية الأمريكية فى بداية القرن ، فأرسلت الحكومة الأمريكية بعثة عسكرية برياسة ولتر ريد ، لدراسة المشكلة، فوضع أعضاء البعثة ثلاثة فروض لانتقال العدوى هى : انتقال العدوى عن طريق مخالطة السليم للمريض ، أو عن طريق لمس أدواته وملابسه، أو بواسطة البعوض. واستطاع ريد بواسطة التجربة إثبات انتقال العدوى عن طريق البعوض .

٢-كانت الحمى الفحمية تجتاح فرنسا ، وهى من أشد أمراض الحيوانات خطراً. شعر العالم الفرنسى لويس باستير بخطر المشكلة ، فراجع معلوماته وتذكر أنه نجح فى علاج دجاجة مريضة بالكوليرا بواسطة مصل واق، وتساءل هل يمكن أن تكتسب الخراف مناعة ضد مرض الحمى الفحمية اذا حقنت بلقاح واق، وأراد التحقق من ذلك فحقن أربعة وعشرين خروفاً بالمصل ولم يحقن مجموعة مماثلة وانتظر النتيجة فوجد أن الحيوانات التى حقنت بالمصل، الواقى لم يمت منها شيء بينما ماتت الخراف التى لم تحقن بالمصل ومما لا شك فيه أن الإطلاع على تاريخ العلم وأعمال العلماء يقدم أمثلة ونماذج إضافية

للتفكير العلمى، وطريقة نظر العلماء للأشياء، وينصح كاتب هذه السطور بالرجوع إلى كتاب ج. ج كراوثر (١٩٩٩) عن "قصة العلم" الذى يشتمل على خمسة وعشرين فصلا يعالج موضوعات مثل : كيف انبثق العلم والمادة الخام للعلم ، والإغريق وصياغة الأفكار العلمية الأساسية، والعلم الحديث حنيناً وميلاد العلم الحديث وارتقائه ، والملاحة والفلك والفيزياء، واختراع المحرك البخارى ، والبحث عن المعادن، والدراسة العلمية لسطح الأرض ، والتفاعل بين الصناعة والزراعة والعلم والمقاومة للأمراض القديمة والجديدة والكهرباء ونظرية الطاقة، والقوة الكهربية، والمنهج العلمى فى الصناعة، وتطبيق الرياضيات على علم الحياة، والذرة والفضاء كما ويزكى الكاتب قراءة كتاب جروف ولسون (Wilson 1944) عن "عظماء رجال العلم" الذى يشتمل على ثمانية وعشرون فصلا ، ويبين الإنجازات العلمية وطرائق البحث التى اتبعها العلماء قديماً وحديثاً مثل طاليس وديموكريتوس وهيبوقراط وأرسطو وأرشيميدوس وبطليموس وروجر بيكون وكوبرنيكوس ووليم هارفى وكبلر وجاليليو ونيوتن ولامارك وباستر وداروين ومندل وأينشطين وغيرهم .

أن الغرض الأساسى من إيراد نماذج للتفكير العلمى هو تبصير القارئ بطبيعة التفكير العلمى، وإعانته على تكوين اتجاه علمى يعينه على النظر إلى الأشياء وتدبير أموره بطريقة عقلانية علمية ولقد فصلنا

القول عن طبيعة التفكير العلمى ، وبينا سماته الأساسية، ونـورد الآن خصائص الاتجاه العلمى الذى نرجو أن يظهر فى سلوك أبنائنـا حتـى يصلوا إلى ما يرجونه من تقدم وازدهار لهذا الوطن العزيز،وهى كمـا يلى :

١- البحث عن الأسباب الحقيقية للظواهر

٢- عدم التعصب لفكرة أو رأى تعصباً أعمى

٣- الإصغاء إلى الآراء المخالفة ودراستها .

٤- عدم استبعاد الأدلة المناهضة

٥- عدم الاستعجال فى إصدار الأحكام .

٦- إقامة الآراء والمعتقدات على أساس أدلة كافية

٧- الإقرار بأنه لا سلطان إلا للدليل المنطقى الاستنتاجى أو التجريبى الإحصائى

٨- عدم قبول أى شئ على انه نتيجة نهائية .

٩- الحرص على الموضوعية والأمانة وعدم التمييز

١٠- الاعتزاز بالذات والثقة بالنفس، وتجنب الاحتكام إلى السلطة

مراجع الفصل الثالث

١-أحمد سليم سعيدان : مقدمة لتاريخ الفكر العلمي في الإسلام . (ترجمة محمد عصفور) . المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - الكويت سلسلة عالم المعرفة العدد ١٣١، ١٩٨٨.

٢-توبى هف : فجر العلم الحديث، ط ٢، ٨٢، المجلس الوطني للثقافة الفنون والآداب - الكويت ، سلسلة عالم المعرفة العدد ٢٦٠ ، ٢٠٠٠

٣- ج.ج كروثر : قصة العلم (ترجمة يمنى طريف الخولى) الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٩.

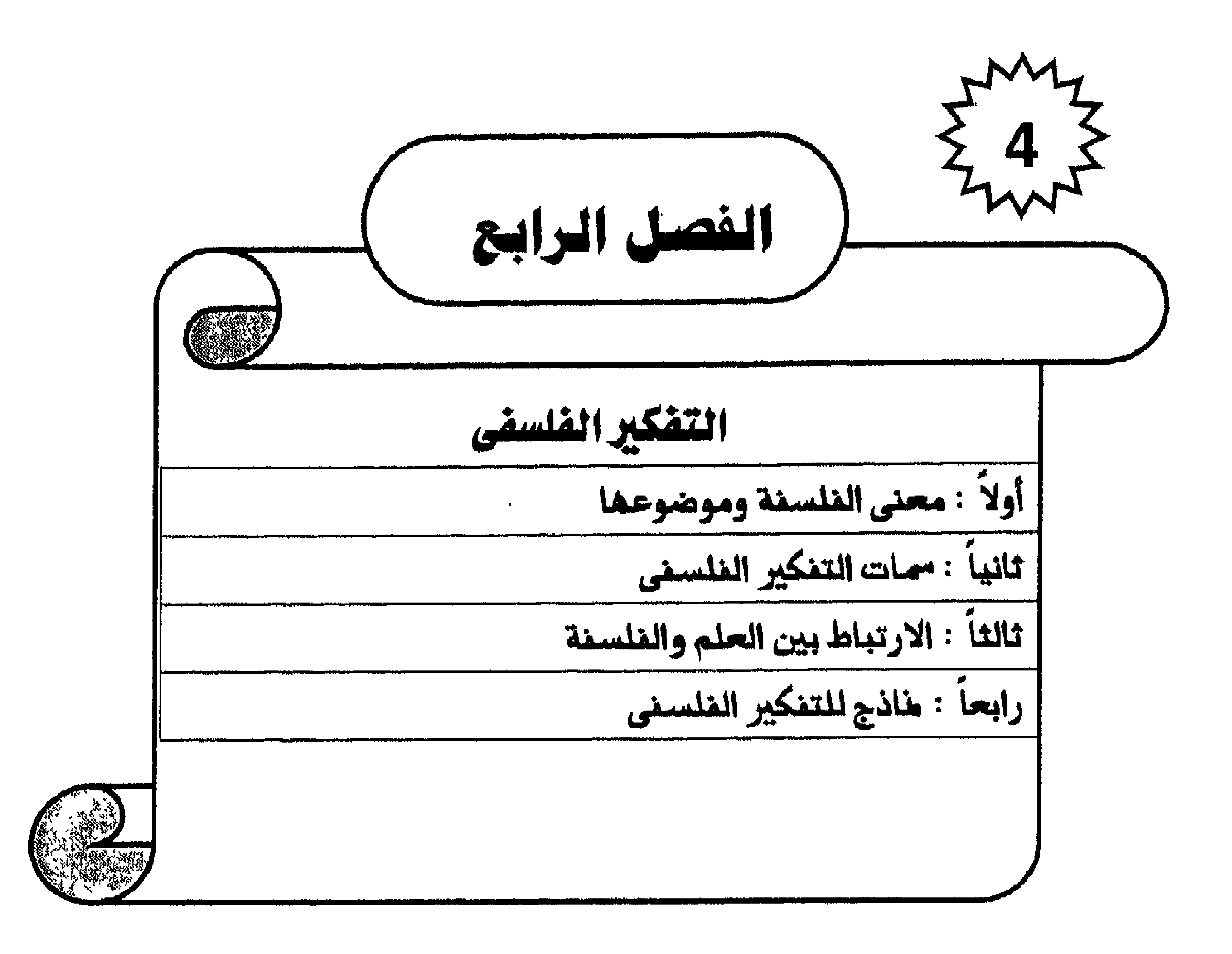
٤-ديفيد رزنيك : أخلاقيات العلم (ترجمة عبد الغفور عبد المنعم) المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الكويت - سلسلة عالم المعرفة العدد ٣١٦، ٢٠٠٥.

٥-زكريا إبراهيم : مشكلة الفلسفة ، دار العلم ، ١٩٦٢.

٦- عبد الرحمن عيسوى : سيكولوجية الخرافة والتفكير العلمي ، الإسكندرية ، منشأة المعارف، ١٩٨٢.

٧-فؤاد زكريا : التفكير العلمي ، ط٣ المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - الكويت سلسة عالم المعرفة، ١٩٧٨.

8- Wilson, G. Great men of Science, New York: The New Home liberary, 1944 .


4
الفصل الرابع
التفكير الفلسفى
أولاً : معنى الفلسفة وموضوعها
ثانياً : سمات التفكير الفلسفى
ثالثاً : الارتباط بين العلم والفلسفة
رابعاً : نماذج للتفكير الفلسفى

أولاً : معنى الفلسفة وموضوعها :

الفلسفة لفظ معرب عن اليونانية ، وهو فى هذه اللغة مركب يراد به محبة الحكمة . والحكمة أرقى أنواع المعرفة ، لأنها تتناول المسائل الكبرى الدقيقة . والفلسفة مضافة إلى الشخص المتصف بها ملكة تورث صحة الحكم ، واللباقة وحسن التصرف . وكان العلماء والمصلحون يسمون بالفلاسفة ، ولكن فيثاغورس رأى أن الحكمة لا تتفق لإنسان . إننا نطلبها ولا نستوعبها ، وإنما نأخذ منها بنصيب. ومعنى ذلك أننا فى رأى فيثاغورس لسنا حكماء ، بل طلاب حكمة ، أو قل فلاسفة . والفلسفة أرقى أنواع المعرفة الممكنة لنا بوسائلنا الخاصة ، التى هى العقل ومناهجه ، فما موضوع الفلسفة ؟ إن أولى مراحل المعرفة هى الإدراك الحسى ، الذى يقيد الأشياء كما ترد على الحواس بما لها من لون وطعم، وشكل، وحجم، ووضع، ثم لا نلبس أن ندرك أن لكل شئ ماهية خاصة أو حقيقة باقية، على رغم تحول العوارض ، واختلاف الظروف، تحفظ للشئ خواصه الجوهرية، مع تقلب الأحوال عليه . فالإنسان الصغير ينمو ويكبر، ويمر بمراحل وأطوار مختلفة، طفلا، وشابا، وشيخاً ، ولكن الإنسان إنسان فى جميع أطواره . إن الخصائص الجوهرية للأشياء تظل ثابتة ولا تتغير، على خلاف خصائصها النوعية أو الثانوية . فثمرة البلوط قد تفنى ، ولكن صورة ثمرة البلوط لا تفنى . والأفراد يموتون، والانسانية تبقى ، وإذا مات كل الناس ، فان الإنسانية لا تموت والدائرية تبقى وإن فنيت جميع الأشياء

المادية المستديرة . إن ما يبقى بعد ذهـاب الخصـائص النوعيـة أو الثانوية هو ما يعرف بالماهية، أو حقيقة الشئ فى ذاته.

وفى مرحلة لاحقه من تطور معرفتنا نربط بين الأشياء وتـدرك مـا بينها من تلازم، أو تشابه، فنحصل على ما يسمى بالتجربة . والإنسان المجرب يدرك أن للتشابه أو التلازم علة جوهرية ثابتة هى الماهيـة ، ويفيده هذا الإدراك فى تدبير أموره العلمية ، فإذا رأى تلبد الغيوم توقع المطر، وإذا مرض أحد فى بيته وصف له عشبة فائدتها من قبل ، غير أنه لم يدرك بعد سر العلاقة بين العشبة والمرض، أو الغـيم والمطـر، ومن ثم يحاول كشف هذا السر وحينما يعلم الإنسان ماهيـات الأشـياء وخصائصها، وتناسبها وتفاعلها ترتقى معرفة درجة أخرى . فإذا علـم ماهية المرض وماهية العشبة ، أدرك سر فعل العشـبة فـى الجسـم المريض، وأدرك أن بينها تناسباً أو تفاعلاً من شأنه أن تزيل العشـبة المرض . وهنا تتحول تجربته إلى علم يوقن معـه أن الأمـر لابـد أن يكون على هذا النحو دون سواه، ولا يتخلف إلا لسبب طارئ . وهذا ما يميز الطبيب العالم عن الشخص المجرب . وقل مثل ذلك فى كـل علـم وكل تجربة .

ووراء موضوعات العلوم الواقعية المكتسبة بالملاحظة والتجربة مسائل أعم، ومطالب أبعد، تعالج بالعقل وحده ، وهى التى تؤلـف موضـوع الفلسفة . الفلسفة تحاول الإجابة عن أسئلة مثل : مم يتركـب الجسـم على العموم؟ وكيف يتحـول جسـم إلـى آخـر كتحـول الأوكسـجين والهيدروجين إلى ماء ؟ وكيف تفسر الحركة ؟ وما المكان الذى يشغله

جسم ، وتتم فيه الحركة ؟ وما الفرق بين الكائن الحى والكائن غير الحى ؟ وما خصائص كل نوع من الأحياء ؟ وما النفس ؟ هل النفس الإنسانية فانية أم خالدة ؟ وما هى الحقيقة ؟ وما هو الخطأ ؟ ولماذا كان وجود ؟ ومن أين جئنا ؟ ولماذا نحن هنا ؟ والى أين نمضى ؟ وهل هناك حياة بعد الموت ؟ وما علاقة الكون بالموجود البشرى ؟ وما علاقته بالرب ، إلى آخر تلك المسائل التى لا تقع فى نطاق علم من العلوم الواقعية ، ولا تجدى فيها مناهج تلك العلوم . فهى تؤلف علما طبيعيا من طراز خاص ، ثم نرقى منه إلى علم أعم هو ما بعد الطبيعة، نبحث فيه عن الوجود بما هو وجود، وعن علته، وعن صفات الوجد ، أو الفاعل أو الخالق . وقد نتخذ المعرفة نفسها ، وشروط تحصيلها ، ودرجة الصدق والخطأ فيها موضوعا لتفكيرنا، فيخرج لنا علم خاص هو المنطق ، الذى يختلف عن مناهج العلوم الواقعية، وقد ننظر فيما ينبغى أن يكون عليه الفرد والأسرة والمجتمع ، فيخرج لنا علم الأخلاق ، وهو علم يختلف عن علم الاجتماع، الذى يعنى بوصف الظواهر الاجتماعية وعلاقاتها الواقعية، دون فحص ما ينبغى أن يكون .

وبناء على ما سبق يمكن تعريف الفلسفة بأنها علم الموجودات بالعلل البعيدة . هى علم أى معرفة يقينية تقف على علة الشئ، وهى علم بالموجودات فى عمومها، لا بتفاصيلها . فإن التفاصيل من شأن العلوم الواقعية . والفلسفة تبحث فى الجسم على الإجمال، فتشمل فى حكمها كل جسم وكل حى . وهى علم بالعلل البعيدة ، التى ليس بعدها مطلب لمستزيد ، بينما تعنى العلوم الواقعية بالعلل القريبة . فالبيولوجيا

مثلا تبحث فى تركيب الأعضاء ووظائفها، بينما تحاول الفلسفة تفسير الحياة ذاتها التى هى علة الأعضاء وأمثالها ووظائفها ، وقل من ذلك فى باقى المسائل . إن الفلسفة تختصى بدراسة المسائل الكلية التى لا تتناولها العلوم ، وقد تفحص مسائل مشتركة بينها وبين العلوم، ولكن من وجهة كلية ، لا من جهة التفاصيل .

ثانياً : سمات التفكير الفلسفى :

يتسم التفكير الفلسفى بعدد من السمات الأساسية ، يمكن إيرادها على النحو التالى :

١- الحوار والمواجهة :

أورد زكريا إبراهيم (١٩٦٢، ص٨) فى مقدمة كتابه "مشكلة الفلسفة" رواية أحد مؤرخى الفلسفة التى يقول فيها : أن الفليسوف الألمانى ماكس شيلر كان يقيم ندوة فلسفية يتنافس فيها مع طلبته حول كثير من مسائل الفكر والوجود . وكان الجميع يجدون لذة فى مطارحة الآراء ومناقشة الأفكار، بينما ظل طالب واحد صامتا لا ينطق بكلمة، ولم يبدى أية ملاحظة ، وأوشك العام الدراسى أن ينتهى ، فأراد شيلر أن يستحث الطالب على إبداء رأيه ، فما كان من الطالب سوى أن أجابه بقوله "إذا كان الكلام من فضة، فإن السكوت من ذهب" وعندئذ هب شيلر واقفا وصاح فى وجهه "يا لك من مزيف نقود" ولم يجانب شلير الصواب لأن رفض الحوار ضرب من الاستخفاف أو عدم المبالاة، الفليسوف يسوى بين الاستخفاف أو عدم الاكثرات والكذب، والتضليل، والتجربة، والتشويه، وشتى ضروب الزيف الفكرى. وإذا كان التفلسف ضرورة فذلك لأن الآراء لا يمكن أن تستوى، والمبادئ لا يمكن أن

تتعادل . ومادام كل حوار هو فى صميمه ضرب من المواجهة، فإن على الفليسوف أن يواجه الأشياء والأشخاص، ويدافع عن رأيه . وليس المهم فى عالم الفلسفة أنم يتحقق بين المذاهب نوع من التعايش السلمى ، بل المهم أن يقوم بينها ضرب من المواجهة، فيؤثر بعضها فى البعض الآخر، ويتأثر بعضها بالبعض الآخر . إن الفليسوف الحق مستعد دائماً لتحقيق ضرب من الوصال بينه وبين الآخرين ، وموقن دائماً بإمكان التلاقى معهم على صعيد واحد . وليس الحوار الفلسفى سوى هذا الوصال الفكرى الذى يتم بين شخصيات حية يتفتح بعضها للبعض الآخر، ويحترم كل منها حقيقة الآخر .

٢- الرغبة العارمة فى التساؤل والبحث :

الفلسفة بمعناها الواسع هى البحث ، والتفلسف يعنى أن ثمة أشياء لم تقل، وعلينا أن نقولها . فالتفلسف هو العملية التساؤلية التى نجاوز فيها أنفسنا ، ونتجادل فيها مع العالم والآخرين . وإذا كان سقراط قد اعتبر نموذجا للفليسوف فلأنه كان متسائلا على الدوام ، ولا يكف عن إثارة الأسئلة والمشكلات . ولا يقنع الفليسوف بإجابة واحدة ، ولا يستقر على رأى نهائى، وإنما يظل حائرا يثير السؤال تلو السؤال . وقديما قال أرسطو :"إنما الدهشة هى الأم التى أنجبت لنا الفلسفة" فالفليسوف لا يملك سوى أن يقف ذاهلاً أمام سر الوجود ، وكأنما هو طفل صغير يشهد العالم للمرة الأولى، فلا يكف عن السؤال، ولا يكاد يفتح فمه إلا لكى ينطق بكلمة "لماذا ؟" ولا غرو ، فان أى مذهب فلسفى عظيم لم يصدر يوما عما تقدم عليه من مذاهب فلسفية ، بل هو قد صدر عن اكتشاف جديد للعالم . ومعنى ذلك أن الفلسفة تولد من جديد على يد كل فليسوف. فالفليسوف لا يملك سوى أن بقيد وضع المشكلات

لحسابه الخاص . ولعل هذا ما عناه ميرلوبونتى بقوله : إن ما يكـــون الفليسوف هو الحركة المستمرة التى تقوده من المعرفة إلى الجهل، ثم من الجهل إلى المعرفة . فالفليسوف هو الباحث الذى لا يقنع بأى حـــل نهائى ، والروح الفلسفية هى الروح التساؤلية التى لا تقنع بأية معرفة مطلقة . ومن هنا اقترنت الروح الفلسفية بأداة الاستفهام الكبرى لماذا ؟ وشبه الفليسوف بالحدث الصغير الذى لا يكف عن التعجب مـــن كـــل شئ وإثارة السؤال تلو السؤال . وربما كان فى استطاعتنا أن نقول مع شوبنهور (نقلا عن زكريا إبراهيم ،١٩٦٢، ص ١٠٨) : "إن الشخص الذى يتصف بالروح الفلسفية إنما هو ذلك الإنسان الذى يملك القـــدرة على التعجب من الأحداث المألوفة وأمـــور الحيـــاة العاديـــة ، فيتخـــذ موضوع دراسته من أكثر الأشياء عمومية وابتذالا.......وكلما قل حظ المرء من الذكاء بداله الوجود أقل غموضا وأدنى ســـرية" إن الـــروح الفلسفية تخلع على الأشياء شيئا من الغرابة أو الحيرة أو السرية لأنها تعلم أن ليس شئ يمكن اعتباره بينا بذاته ، وان ليس هناك أمر يمكـــن القول بأنه حقيقة مطلقة ، بل كل ما فى الوجـــود جـــدير بـــأن يكـــون موضوع نظر ومحل اعتبار من جديد .

٣- <u>غلبة الشك والنقد</u> :

نظرا لأن الفلاسفة لا يقنعون بما فى أيدى أهل عصـــرهم مـــن حقائق ومعارف ومعتقدات ، ولأنهم لا يجدون حرجا فى أن يبدأوا دائما من جديد ، فإن إدراك الواقع لابد من أن يقترن لـــديهم بصـــدمة ميتـــا فيزيقية ، تحول بينهم وبين التكيف مع الحقيقة السائدة، أو التوافق مع الروح الشائعة ، وهكذا يدرك الفليســـوف أن عليـــه دائمـــا أن ينظـــر ويتعجب، ويبحث ويتعثر ، ويتخبط ويتردد . ويعبر لسنج (نقـــلا عـــن زكريا إبراهيم ، ١٩٦٢، ص ١١٠) عن ميل الروح الفلسفية إلى الشك

ومواصلة البحث فيقول : "لو أن الله وضع الحقائق كلها فـــى يمينـــه، ووضع فى يساره شوقنا المستمر إليها، وان أخطأناها دائما ، ثم خيرنى ، لما ترددت فى اختيار ما بيساره قائلا له "يا أبانا رحمتك ، إن الحـــق الخالص لك وحدك" . الفليسوف يضع كل شئ موضع الشك حتى يتسنى له إعادة بنائه من جديد، وإقامة البناء على دعائم نقدية يقرها العقل . وهكذا كان منهج سقراط القائم على التهكم والتوليد ، ومـــنهج كاشـــط النقدى القائم على التفرقة بين الظاهرة والشئ فـــى ذاتـــه ، ومـــنهج القديس أو غسطين ، وأبى حامد الغزالى، وديكارت، القائم على الشـــك بلوغا إلى اليقين . لقد أخضع هؤلاء الفلاسفة كل شئ للشك- شكوا فى وجود العالم، وشكوا فى وجود الله، وشكوا فى وجود أنفسهم، وبلغـــوا إلى اليقين عن طريق الشك المنظم . يقول القديس أوغسطين : إذا كنت مخطئا فأنا موجود، وان كنت مخدوعا فى هذه المعرفة فلابد أن أكـــون موجودا حتى أخدع . ويقول ديكارت : أنا أشك ومن ثم لابد أن أكـــون موجودا حتى أقوم بعمليات الشك. فالشك فكر ولابد من وجود ذات تقوم بعمليات الفكر التى من بينها الشك . ولا أكاد أحسبنى أغلو إذا قلت مع زكريا إبراهيم (١٩٦٢، ص ص ١١٠-١١١) : "لن تكون ثمة فلســـفة إن لم يكن هناك شك فى قيمة المعارف المحصلة ، ورفض لشتى الآراء المسبقة، ورغبة عارمة فى معاودة البحث من جديد" .

٤- الحرية والاستقلال :

لا تكون هناك فلسفة ما لم يكن هناك شعور بالحرية، وإيقان بأن الحق فوق القوة ، واعتراف بأن العلاقات البشرية تقوم علـــى التفـــاهم والتسامح . وليس معنى ذلك أن الفليسوف كائن منغلـــق علـــى ذاتـــه، متخل عن الأفكار السابقة عليه، خارج عن المعتقدات المألوفة ، بل هو دائما فى حوار مع الماضى، واتصال بالآخرين، حقا أن على الفليسوف

أن يقيم كل شئ من جديد ، ولكن من المستحيل عليه أن يضرب صفحا عن ماضى التفكير البشرى كله، ولو افترضنا أن فليسوفا نجح فى التحرر من شتى تأثيرات الماضى، فانه سوف يجد نفسه مضطراً إلى نقل تفكيره إلى الآخرين ، بالطريقة التى يفهمونها. إن الروح الفلسفية روح استقلالية تمزج الاتصال بالانفصال، وتعرف أن الاستقلال عن العالم لا يكون إلا بالاعتماد عليه وتجاوزه والسمو عليه فالفليسوف فيما يقول يسبرز (نقلا عن زكريا إبراهيم ، ١٩٦٢، ص ١١٧) : "هو الرجل الذى يعلم أنه لن يكون حرا إلا إذا كانت هناك موجودات أخرى حرة مثله ، لأنه لا يمكن أن تقوم حرية فى الخلاء ، بل لابد من أن يكون ثمة اتصال بين الحريات، حتى يتسنى لكل منها أن تحدد موقفها بالنسبة إلى ماعداها من الحريات ، إن الحرية والاستقلال المناسبين للفليسوف هما عدم الانتماء إلى مذهب معين، أو التعصب لفكره فلسفية أو معتقد خاص ، والاحتفاظ بحقه فى أن يبدأ من جديد، وأن يفكر لنفسه تفكيرا جديدا مبدعا، فلا يساير ولا يتابع . وهو لا يحيا بمعزل عن عالمه إلا لكى يحدد موقفه منه، ويتعقله، ويحسن الحكم عليه، ويقومه .

٥- العناية باختيار أدوات المعرفة :د

الفليسوف أكثر من غيره اختبارا للأدوات التى يستخدمها فى المعرفة، حتى يتأكد قبل الشروع فى استخدامها أنها صالحة للوظيفة التى جعلت لها . فالفليسوف هو وحده الذى يشغل نفسه بمعرفة طبيعة الفكر، ويقدر حدوده، ومبلغ اليقين فيه، ومظاهر نقصه، وأخطائه، وأوهامه. ولعل هذا يبدو على أكمل نحو فى رسالة جون لوك عن "الفهم الإنسانى" التى حاول فيها امتحان قدرة الذهن ، وسبر أغوارها والعمل على إدراك حدودها. كما يبدو فى الخطوة الأولى من منهج

فرانسيس بيكون التى تتمثل فى تطهير العقل من أوثانه – أوثان القبيلة ، وأوثان المسرح، وأوثان السوق . ومما لا شك فيه إن تصحيح طريقة النظر إلى الأشياء كفيل بإعانتنا على إدراك الأشياء على حقيقتها، حقا إننى حين أعمد إلى دراسة حجم نظارتى، ونوع العدستين المركبتين فيها لن أتوصل إلى فهم وظيفة الإبصار، أو أن أرى الأشياء الواقعية كما هى، ولكن لابد آن اهتم بنظافة نظارتى حتى أرى رؤية صحيحة .

٦- الاعتماد على منهجية شاملة – ذاتية وموضوعية ونقدية :د

لا تقنع الروح الفلسفية بالنزعة الموضوعية أو التجربة الحسية التى تقوم على اعتبار الواقعية مصدرا ومعيارا لكل معرفة ، بل تريد أن توسع من نطاق التجربة لكى تدخل فيها شتى الخبرات البشرية . لقد رأينا أن الفلسفة فى جانب من جوانبها وصف للتجربة الروحية التى يحياها الفليسوف ، بما فيها من عناصر وجدانية، وأخلاقية ، ومادية، وعقلية، وفنية . وكما يقال إن التفكير العلمى موضوعى لا شخصى ، نقول إن التفكير الفلسفى ذاتى موضوعى . والطابع الذاتى للتفكير الفلسفى لا يهدم طابعه الموضوعى . فالفليسوف لا يقرر إلا ما يعتبره حقيقة والحقيقة التى يقررها لا تكون حقيقة نسبية تصدق بالنسبة إليه فقط . حقا إن شهادات الفلاسفة متباينة، ولكنها جميعا إقرارات حية تنطق بلسان الحقيقة، وقد تتصارع الآراء والمذاهب الفلسفية ، ولكن من المؤكد أن ثمة رابطة ضمنية تجمع بين تلك الآراء والمذاهب المتعارضة . ولعل هذا ما أراده أبو حيان التوحيدى حينما أورد لنا مقالة لافلاطون قال فيها : "إن الحق لم يصبه الناس فى كل وجوهه ، ولا أخطأوه فى كل وجوهه، بل أصاب منه كل إنسان جهة" إن التفكير الفلسفى تفكير منهجى نقدى يستند دائما إلى استدلالات عقلية صارمة ، لا يستخرج فيها من المقدمات ألا ما يترتب عليها من نتائج . وبهذا

المضى يستطيع أن نقول : إن التفكير الفلسفى تفكير منهجى رائده الاهتمام بالتنظيم، وشعاره التسلسل المنطقى، وقاعدته البداهة والوضوح . وكما يعتمد التفكير العلمى على التجربة يعتمد التفكير الفلسفى على الاستدلال، والاستدلال هو الوصول إلى المجهول بالاعتماد على المعلوم، بإيجاد حد أوسط يربط بين المعلوم والمجهول . أو هو إيجاد علاقة جديدة بين أمرين بوساطة أمر مشترك بينهما . وفى الاستدلال يقطع الفكر عدة مراحل قبل الوصول إلى النتيجة . وكما لا يقبل العالم فرضا إلا بعد التأكد من صحته، لا يقبل الفليسوف فكرة إلا بعد التأكد من موافقتها لشروط الاستدلال الجيد وتحفل كتب المنطق بضروب الاستدلالات التى يعتمد عليها الفلاسفة فى تفكيرهم ، والشروط اللازمة لصحة الاستنتاج ومن أظهر أنواع الاستدلالات الاستقراء . الذى ينتقل فيه الفكر من الجزئى إلى الكلى، والقياس ، الذى ينتقل فيه الفكر من الكلى إلى الجزئى .

<u>ثالثا : الارتباط بين العلم والفلسفة :</u>

إذا استقرأنا تاريخ الفكر البشرى وجدنا أن تطور الفلسفة قد ارتبط إلى حد كبير بتطور العلم . فالفلاسفة الأولون الذين ظهروا فى أيونية فى القرن الثانى عشر قبل الميلاد كانوا طبيعين ، فطاليس ذهب إلى أن المادة الأولى التى يتألف منها العالم هى الماء ، وقدم على ذلك دليلا مفاده أن النبات والحيوان يولدان فى الرطوبة، اذ أن الجراثيم الحية رطبة وتتغذى بالرطوبة، ومبدأ الرطوبة الماء، فمن الماء يتكون النبات والحيوان وذهب أنكسيمانس إلى أن الهواء هو أصل الموجودات، فالموجودات تحدث عن الهواء بالتكاثف والتخلخل : فان تخلخل الهواء صار نارا، وان تكاثف صار ريحا وسحابا ومطرا، وان تكاثف الماء صار ترابا فصخرا، وتتكون الأشياء من هذه الأصول .

وكان الفلاسفة المتأخرون طبيعيين أيضا، فأنباذوميكس قال إن العناصر الأرضية (الماء والهواء والنار والتراب) هى الأصول التى تتكون منها الموجودات وتعود إليها، وهى ثابتة لا تتكون ولا تفسد، وفسر الأشياء وكيفياتها بانضمام هذه العناصر وانفصالها بمقادير مختلفة . ويعتبر ديموقريطس أبا المذهب المادى وعلم الطبيعة الحديث . لأنه فسر جميع الموجودات بمبدأ طبيعى هو الامتداد، ولم يفرض علة خارجية أو داخلية على الذرات، التى تتألف منها جميع الأجسام . فالأشياء جميعاً عنده تتألف من ذرات تختلف شكلا ومقداراً- من اجتماعها يحدث الكون ومن افتراقها يحدث الفساد والعدم . وبرغم أن فلسفة سقراط انحصرت فى دائرة الأخلاق فقد درس العلوم الطبيعية فى عصره، وكان يناقش أصحابها مناقشة تنم عن معرفته بأسرارها وحقائقها، وقد أتهم سقراط بأنه يذهب مذهب الطبيعيين . حقا أنه تنصل من هذه التهمة فى محاورة الدفاع ، وخاطب القضاة قائلا أنه لا يتصل بتلك الدراسات الطبيعية بسبب من الأسباب . فان هذه العبارة تنفى صلته بالعلوم الطبيعية فى ذلك الوقت ، ولكنها لا تنفى صلته بها من قبل .

ولو رجعنا إلى محاولات أفلاطون ، وبخاصة محاورة "مينون" لتبين لنا أن اكتشاف الفيثاغورين لبعض الحقائق الرياضية كان أصلا من الأصول العامة التى صدرت عنها نظرية المثل الأفلاطونية . وفلسفة ديكارت مدينة بالكثير من أصولها لما وصل إليه العلم على يد جاليليو وبعض معاصريه . كما ويتعذر فهم فلسفة ليبنتز دون الرجوع إلى حساب التفاضل والتكامل . ولو شأنا أن نعدد الأمثلة على وجود اتصال وتعاون بين العلم والفلسفة لما وجدنا حداً نقف عنده فى بيان الصلات المتبادلة بين العلماء والفلاسفة . وقد يكون فى وسعنا أن نقول : أن العلم والفلسفة يقدم كل منهما للآخر خدمات جليلة . فالفليسوف يجعل من

الوقائع التجريبية نقطة انطلاقة والتجربة هى نقطة الانطلاق فـى كـل معرفة . وإذا كان الفلاسفة قديماً اعتمدوا على معطيات التجربة العامة المبتذلة فان استعانتهم اليوم بالمكتشفات العلمية خليق بأن يعينهم على تحقيق قسط كبير من التقدم . ولا يستطيع فليسوف حديث أن يعـرض لمشكلة ميتافيزيقية خطيرة كمشكلة طبيعة الحياة دون أن يكـون ملمـاً بالكثير من المعارف البيولوجية ، ولا يستطيع احد أن يـدرس مشـكلة العلاقة بين النفس والبدن دون معرفة بعلم وظائف الأعضـاء . ومـن ناحية أخرى يسلم العلماء ببعض المبادئ الفلسفية ولا يكـون لعلمهـم معنى فى استقلال عنها مثل مبدأ العلية ، ومبدأ الحتمية . ولقد حـاول بعض الفلاسفة من أمثال كونت وسبنسر وراسل وأصـحاب الوضـعية المنطقية رد الرياضة إلى المنطق، ودعوة غيرهم من الفلاسـفة إلـى الاعتماد على طرائق العلم فى تفلسفهم. وحاول الفلاسفة التحليليـون، وعلى رأسهم مور وراسل قصر نشاط الفلسفة علـى مراجعـة أحكـام العلماء، والنظر فى منـاهجهم ومنـاهج بحـثهم، وتجنـب الأبحـاث الميتافيزيقية والاقتصار على التحليل اللغوى والمنطقى .

رابعاً : نماذج للتفكير الفلسفى :

نظرا لان الكتاب الراهن مقرر على طلبة شعبة الطفولـة بكليـة التربية جامعة المنوفية، ويخدم مقرراً يحمل اسم "التفكير الفلسفى" فقد اثر كاتب هذه السطور تعميماً لفائدة الكتاب أن يفرد مساحة أكبر للتفكير الفلسفى مستعيناً ببعض أعماله السابقة، ومن خلال تقديم نوعين مـن نماذج التفكير الفلسفى: نوع يتناول التفكير الفلسفى كمـا يتبـدى فـى المذاهب أو المدارس الفلسفية الكبرى كالفلسفة المثاليـة، والفلسـفة الواقعية، والفلسفة البرماجتية، مبيناً موقفها من مختلـف المسـائل أو القضايا،موضحاً ما يترتب عليها من مضامين تربوية، ونـوع يتنـاول

مواقف الفلاسفة من بعض القضايا الأساسية، وما يترتب عليها من مبادئ ومواقف تربوية، ولقد اصطنع المؤلف فى علاجه لموضوعات النوع الثانى طريقة الفليسوف فى فهمه للأفكار والآراء الفلسفية، من حيث وضع نفسه موضع الفليسوف أو المفكر الذى يدرس أفكاره ، فينظر إلى المسائل نظرته ويشرح مبادئه وأدلته، ويقدر أفكاره وأراءه ويحكم على استدلالاته واستنتاجاته، ويبين مزاياه بكل إنصاف، وينبه على أخطائه دون اعتساف، ثم يستمد الدلالات أو المضامين التربوية التى تترتب على أفكاره ومبادئه وموقفه الفلسفى العام وفيما يلى بيان لهذين النموذجين من التفكير الفلسفى .

مراجع الفصل الرابع

١- إبراهيم بيومى مدكور ويوسف كرم : دروس فى تاريخ الفلسفة لتلاميذ السنة التوجيهية ، وزارة المعارف العمومية، المطبعة الأميرية بالقاهرة ، ١٩٤٦.

٢-أحمد سليم سعيدان : مقدمة لتاريخ الفكر العلمى الإسلامى، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب - الكويت - سلسلة عالم المعرفة ، ١٩٨٨.

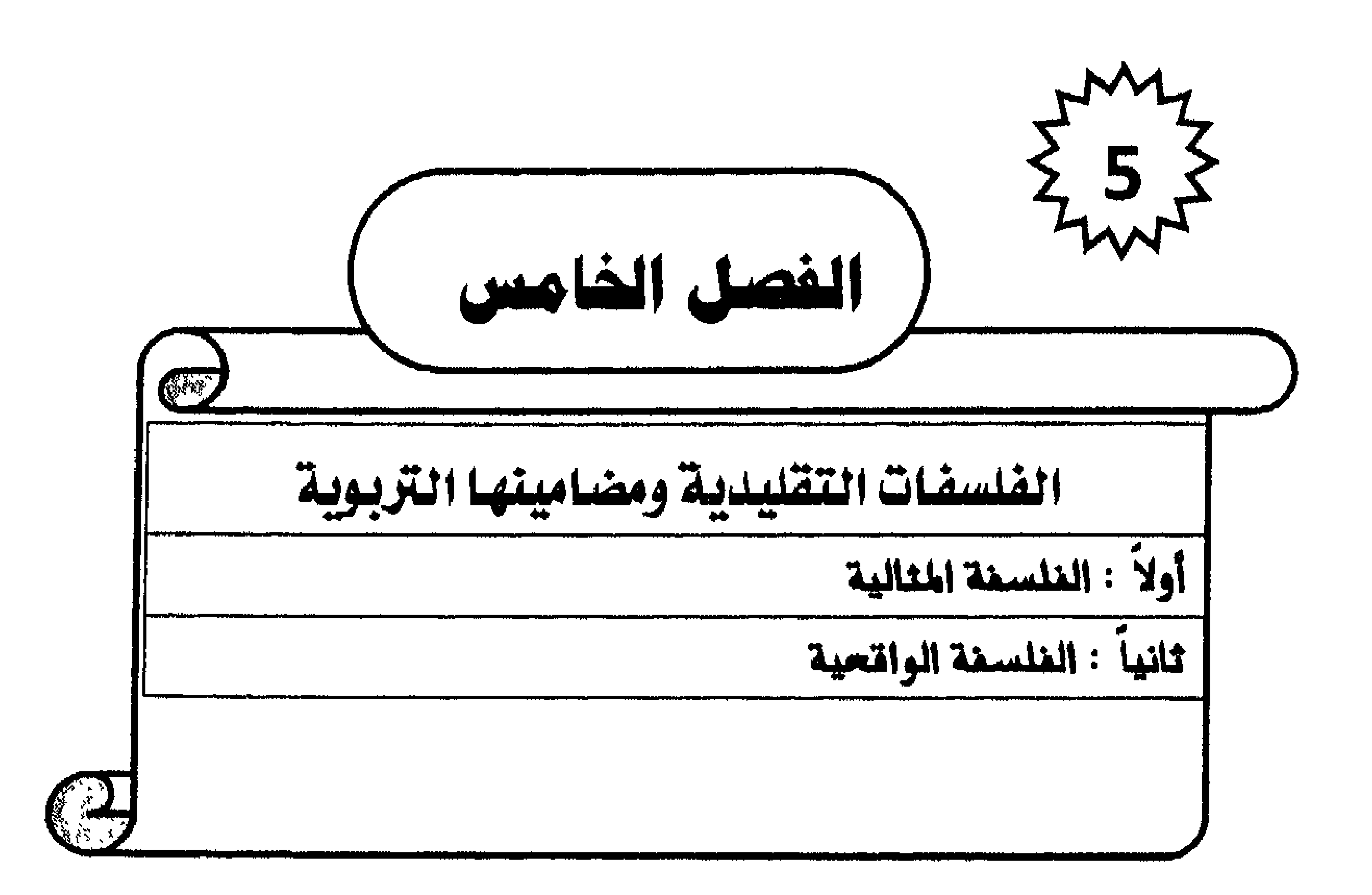
٣-زكريا إبراهيم : مشكلة الفلسفة ، دار العلم ، ١٩٦٢

٤-ـــــــــــــــ: دراسات فى الفلسفة المعاصرة مكتبة مصر، القاهرة ١٩٦٨

٥-عبد المجيد عبد التواب شيحه : أعاظم رجل الفكر، المحروسة للنشر والخدمات الصحفية والمعلومات، القاهرة، ٢٠٠٤.

٦-يوسف مراد : مبادئ علم النفس العام ط٣ دار المعارف بمصر ١٩٥٧

7- Gadames, H., Reason in the Age of Science, the MIT Press, Cambridge, Mass.: London, England, 1986.


5
الفصل الخامس
الفلسفات التقليدية ومضامينها التربوية
أولاً : الفلسفة المثالية
ثانياً : الفلسفة الواقعية

الفلسفات التقليدية
ومضامينها التربوية

تعتبر الفلسفتان المثالية والواقعية من أقدم الفلسفات التى عرفت على امتداد التاريخ ، وهما المصدر الأساسى الذى اعتمدت عليه الفلسفات اللاحقة -مثل البرجماتية والوجودية والوضعية المنطقية - فى استمرار قضاياها ومشكلاتها وإتجاهاتها. وفيمايلى بيان لأهم ملامح هاتين الفلسفتين ومضامينهما التربوية.

أولاً : الفلسفة المثالية :

للفلسفة المثالية أصول تاريخية ترجع إلى التقاليد الصوفية فى الحضارات الشرقية والتقاليد الفلسفية اليونانية فى العصور القديمة ، وبخاصة كتابات أفلاطون . فأفلاطون هو واضع أسس الفلسفة المثالية التى بنى عليها الفلاسفة اللاحقون وفقاً للإطار العام الذى وضعه .

أ- أفلاطون (٤٢٨ - ٣٤٨ ق.م) :

كان أفلاطون فيلسوفاً مثالياً يؤكد أهمية العقل ويعتبره جوهر الوجود ، والمادة فى رأيه لا حقيقة لها فى ذاتها ، وإنما هى تجريد عقلى. إنه يميز بين العالم المادى - عالم الظواهر والعالم الحقيقى - عالم المثل أو الصور ، ويميز بين البدن والروح ويعتبر الروح أهم من البدن أو هى المقوم الأساسى للحياة كما أن العقل هو المقوم الأساسى للوجود. إنه يميز بين العالم العقلى والعالم الطبيعى ، فالعالم العقلى يتألف من موضوعات الفكر الخالص والموضوعات التى تستخدم فى التفكير الرياضى. فقد نلاحظ مثلثاً مرسوماً على ورقة ولا نعتبره مثلثاً واقعياً ،

بل تمثيلاً رياضياً للمثلثية . والعالم الطبيعي يتألف من الأشياء الفيزيائية كالأشجار والأحجار والحيوانات والظلال أو الصور الذهنية للأشياء الفيزيائية . وهو يرى أن الحقيقة لا توجد فى العالم المادى غير الكامل وغير الثابت . وفى كتابه «الجمهورية» تحدث أفلاطون عن انفصال عالم الأفكار أو العالم العقلى عن العالم المادى. فالعالم العقلى هو مصدر المعرفة الحقة ، والعالم المادى هو عالم المحسوسات المتغيرة التى لا يمكن الثقة فيها. وينبغى للناس فى رأيه أن يحرروا أنفسهم من عالم المادة حتى يتسنى لهم الاقتراب من مثال الخير. ويمكن البلوغ إلى مثال الخير - وهو أعلى المثل عند أفلاطون - عن طريق تجاوز المادة ، من خلال المناقشة النقدية والتحول عن الاعتقاد إلى المعرفة. إن أفلاطون يرى أن الجدل هو الآداة التى تعين الناس على أن يتحولوا من العالم المادى إلى عالم الأفكار. فالعملية تبدأ فى العالم المادى باستخدام العقل واللسان والإشارة ، وتنتهى فى العالم العقلى بإكتشاف الحقيقة. ففى أسطورة الكهف صور أفلاطون جماعة من المسجونين مقيدين بأغلال فى عالم مظلم ، ولا يرون إلا ظلالا على حائط الكهف ، ويعتبرون هذه الظلال حقيقة. فإذا نجح أحد المسجونين فى تحرير نفسه من القيود ، وتسلق جبلاً ، وبلغ إلى ضوء الشمس ، وأصبح قادراً على رؤية الشمس ، ومعرفة أنها مصدر الضوء والحرارة ، فقد يكون سعيداً بهذه المعرفة الحقيقية ، وقد يرغب فى معرفة المزيد عن الشمس. وحينما يتذكر أحد أصدقاءه المسجونين فى الكهف ، فقد يحاول الرجوع إليهم ، وإخبارهم عما شاهده فى العالم الحقيقى ، الخارج الكهف. غير أن هؤلاء الناس لا يستمعون إليه ، لأنه يحاول تغيير معرفتهم أو قل تغيير موقفهم ، فإذا أصر على تحريرهم فقد يقتلونه . ومغزى هذه الأسطورة أننا نعيش فى كهف من الظلام ومقيدون

بالجهل ، وحينما نشرع فى تحرير أنفسنا من هذه القيود تبدأ تربيتنا الحقة. ومما ينبغى ملاحظته أن أفلاطون يمثل الانتقال من عالم المادة إلى عالم العقل بالشمس، وأن الشخص الذى حرر نفسه يحاول الرجوع إلى غيره من الناس ليحررهم. والمحرر هو الفيلسوف الذى يحرص على مشاطرة معرفته مع الآخرين، وهو يفعل ذلك على الرغم من مقاومة الآخرين له وتعريض نفسه للمخاطر.

إن أفلاطون يرى أن المعرفة الحقة فطرية ولا يخلق الناس معارفهم ، ففي إحدى محاوراته يذهب إلى أن الروح الإنسانى كانت موجودة قبل اتصالها بالبدن، وكانت تعرف الحقيقة ثم نسيتها بعد اتصالها به وانشغالها بإشباع مطالبه. وهكذا فإن على الناس أن يحاولوا تذكر ما كانوا يعرفون من قبل. واعتقاد أفلاطون فى أن المعرفة تذكر إشارة إلى الوظيفة التى كان يقوم بها سقراط مع محاوريه حيث اعتبر نفسه قابلة والناس حبالى بالمعرفة. ومن خلال مناقشاته معهم يعينهم على ولادة أفكارهم التى لا يعلمون أنها عندهم . وفى محاورة « مينون » وصف أفلاطون كيف إستطاع سقراط أن يعين مينون ، وهو عبد لا يعرف القراءة والكتابة ، ولم يدرس شيئاً من الرياضة ، أن يستنتج إحدى نظريات فيثاغورس التى يقول فيها : إن المربع المنشأ على وتر المثلث قائم الزاوية، يكافئ مجموع المربعين المنشأين على الضلعين الآخرين. وهذا معناه الاعتقاد فى فطرية المعرفة الإنسانية ، الأمر الذى يأخذ به جميع المثاليين على اختلاف مذاهبهم ومدارسهم. ولقد حاول أفلاطون فى «جمهوريته» تقديم نوع من التربية يعين الناس على بلوغ مثال الخير ، أو الانتقال من عالم الحس إلى عالم العقل. لقد فهم أن الناس يعتقدون أن المادة هى الحقيقة الموضوعية ، وأن هناك فروقاً فردية ، وأن الجور أسلوب حياة ، وحاول خلق عالم يعيش فيه أناس أمثال

سقراط ، فاقترح خطة تربوية تقوم الدولة فيها بدور فعال وتقدم منهجاً يعين على نقل الناس من الاهتمام بالمعطيات الحسية إلى التفكير المجرد ، وجعل هذا المنهج متاحاً للرجال والنساء على السواء ، وسمح للكل بالبلوغ إلى أقصى ما تؤهله لهم إمكاناتهم . فمن لا تسعفه إمكاناته فى التعامل مع المجردات ينصرف إلى الأمور العملية كالصناعة أو التجارة أو العسكرية ، ومن ينجح فى التعامل مع المجردات يكمل تعليمه ، ويصبح فيلسوفاً يقود الدولة إلى الخير الأقصى . ويرى أفلاطون أن الدولة لا تكون عادلة إلا إذا سمحت للفلاسفة بأن يكونوا حكاماً. فالعدالة فى الدولة هى حكم الفلاسفة وطاعة العمال والجنود لإمرتهم ، كما أن العدالة فى الإنسان هى تحكم العقل فى قوى القطب والشهرة. والحاكم الفيلسوف فى رأى أفلاطون لا يكون عاملاً فحسب بل عاقلاً وخيراً فى الآن عينه ، ويربط أفلاطون بين العلم والخير والجهل والشر فمن عرف كان خيراً ومن جهل كان شريراً. ولقد أثرت مثالية أفلاطون فى معظم الفلاسفة الذين جاءوا بعده سواء أقبلوا أم رفضوا فكره.

ب- القديس أوغسطين :

تأثر القديس أوغسطين بالمثالية الأفلاطونية فانعكست على مختلف جوانب فكره الدينى والفلسفى . وبالرغم من أن أوغسطين اعتقد أن تنصره كان ابتعادا عن الثقافة الإغريقية التى إعتبرها ثقافة وثنية فقد ظلت مفاهيمه متأثرة بها إلى حد كبير. لقد اعتقد أوغسطين فى شرية الإنسان ، وشغلت فكرة الشر حيزا كبيرا من تفكيره ، واعتقد أنه لا خلاص من الشر إلا بالتطهر. وهذه الفكرة قريبة من فكرة أفلاطون فى أسطورة الكهف ، التى يحاول فيها الفيلسوف

التحرر من الجهل والبلوغ إلى فكرة الخير. وكان لتمييز أفلاطون بين العالم الواقعى والعالم المثالى إنعكاساته على فكر أوغسطين وبخاصة فى تمييزه فى «مدينة الله» بين عالم الرب وعالم الإنسان. عالم الرب طاهر وعالم الإنسان عالم الخطيئة ، والظلام ، والجهل ، والمعاناة ، وأن على الإنسان أن يخلص نفسه من عالم الإنسان بالدخول فى عالم الرب. وبالرغم من أن أحداً لا يستطيع ترك عالم الإنسان والدخول فى عالم الرب فإن أوغسطين أكد أن التأمل والتطهر والإيمان أمور تقرب الإنسان من عالم الرب. وفيما يتعلق بالمعرفة اعتقد أوغسطين أن المعرفة من خلق الرب والإنسان لا يخلقها ، وإنما يكتشفها بعونة الرب. فالمعرفة فينا ، وعلينا أن نتأمل فى أنفسنا لنجدها . ومعنى ذلك أن المعرفة عنده فطرية وحدسية ، وأن الحواس والشهوات ، وكل ما يرتبط بالعالم المادى تؤدى إلى الزيغ والضلال. ولاتكاد تختلف هذه الأفكار عن أفكار أفلاطون. كما أكد أوغسطين أهمية الجدل باعتباره وسيلة للبلوغ إلى المعرفة ، واستخدمه فى معظم أعماله الفلسفية. وتأثر أوغسطين بأفلوطين فيلسوف القرن الثالث الميلادى وهو أفلاطونى النزعة ، وسلم معه بأن الهدف الأساسى للتعليم هو قيادة الناس للوعى باتحادهم مع الرب. ويعتقد أفلوطين أن الروح أعلى الموجودات ، والمادة أدناها ، فانتقلت هذه الفكرة إلى أوغسطين ، وأصبحت إتجاها عاما فى العالم النصرانى.

جـ- ديكارت (١٥٩٦ - ١٦٥٠) :

أصبحت المثالية فلسفة منظمة فى بداية العصر الحديث وأعان ديكارت وباركلى وكانط وهيجل على تنميتها وتحديد قسماتها. أما ديكارت فقد استخدم الطريقة الشكية فى « تأملاته فى الفلسفة الأولى » فشك فى كل شئ بما فى

ذلك وجوده. لقد كان معنياً بالبحث عن الأفكار الواضحة المتميزة التى يوثق فيها حتى يستطيع إقامة معتقداته الفلسفية على أسس قوية. لقد إكتشف أنه يستطيع أن يشك فى كل شئ ما خلا أنه يشك أو يفكر. ففى الوقت الذى أمكنه أن يشك فى أنه يشك لم يشك مطلقاً فى أنه يفكر ومن ثم بلغ إلي اليقين الأول الذى يقرر : « أنا أفكر إذاً أنا موجود ». وبالرغم من أن ديكارت أدرك أن هذا المبدأ ثابت ولا يمكن الشك فيه إلا أنه من الصعب الإنتقال من هذا اليقين العقلى إلى إثبات وجود شئ خارج العقل. فالأشياء الخارجية تدرك بالحواس ، والحواس عرضه للخطأ. ولقد أدرك أيضا أن كل فكرة تعتمد على غيرها من الأفكار فالإنسان لا يفكر فى المثلث دون أن يفكر فى الزوايا والخطوط. إن ديكارت أراد أن يصل إلى فكرة لا تعتمد على غيرها من الأفكار ، ولم يجد هذه الفكرة إلا فى فكرة الكائن الكامل. وبحصوله على هذه الفكرة إعتقد أنه حصل على فكرة الرب الخالق خالق كل شئ. وبذلك وصل ديكارت إلى الفكرة التى أقام عليها فلسفته : فكرة الإنية وفكرة الألوهية ، وبذلك أقام فلسفته المثالية التى تتلخص فى أن العقل وهو كيان متناه يفكر فى الأشياء المتناهية وغير المتناهية واستخدم طريقته العقلية فى دراسة الموضوعات العقلية والطبيعية . يقول باور Power (١٩٨٢ ، ص) : « تعدلت المثالية على يد ديكارت فى القرن السابع عشر ، وكان للكوجيتو أنا أفكر إذاً أنا موجود أثر حاسم فى تأكيد أهمية الخبرة الشخصية وهى فكرة أعانت ديكارت على إثبات وجود الرب أو الوجود الكامل. حقاً إن فى مذهب ديكارت عناصر واقعية ولكن اتجاهه العام يضعه فى مصاف الفلاسفة المثاليين ».

د- باركلى (١٦٨٥ - ١٧٥٣):

كتب باركلى عددا من الرسائل الفلسفية أهمها «مبادئ المعرفة الإنسانية» ويتمثل جوهر فلسفته فى أن كل وجود يعتمد على عقل يدركه ، فإن لم يكن هناك عقول فلا يكون هناك وجود مالم يدركه عقل الله. لقد كان باركلى يهاجم فكرة الفلسفة الواقعية التى تقرر وجود العالم المادى مستقلاً عن العقل. إن باركلى يعتقد أن الناس يخطئون حين يفترضون أن موضوعات مثل الأشجار والبيوت والحيوانات توجد دون أن يدركها عقل. وفى رأيه أن معنى وجود الشئ أنه مدرك ، فأن يوجد معناه أن يدرك. وفى إجابته عن السؤال « هل تحدث الأشجار التى تسقط فى الغابة صوتاً إذا لم يكن هناك شخص يسمع الصوت ؟ » يجيب باركلى بأن لا إذا استبعدنا فكرة إدراك الرب. فلا وجود فى رأيه بدون إدراك ولكن الأشياء توجد لأنها مدركة بفعل الرب. لقد كانت فلسفة باركلى قائمة على أفكاره الدينية حيث اعتقد أن الجواهر غير المادية كالأرواح والأفكار شاهت بسبب الطريقة العلمية وأن العلم غرس بذور الإلحاد فى عقول الناس. فكل ماله وجود ليس مادياً. إنه روح أو فكر أو رب. لقد انتقد باركلى المادة من خلال بيانه أنها لا توجد إلا فى صورة عقلية ، ونحن نعرف الأشياء كما ندركها وحينما نفترض عقلاً يدرك نسلم بوجود عقل الرب كلى المعرفة. لقد أراد باركلى بفلسفته المثالية إثبات وجود الرب وبيان أن الرب هو سبب كل وجود والرب فى رأيه فكر أو عقل ، وبالتالى يكون العقل أصلاً لكل شئ.

هـ- إمانويل كانط (١٧٢٤-١٨٠٤):

عنى كانط بنقد الأنساق الفلسفية القديمة رغبة منه في إحداث ثورة في الفلسفة مماثلة للثورة الكوبرنيقية في العلم. وكان كتاباه «نقد العقل الخالص» و«نقد العقل العملي» أعظم أعماله ، حيث حاول بهما التوفيق بين اتجاهين متعارضين هما العقلانية والتجريبية . وتبدو مثالية كانط في تأكيده على عمليات الفكر الإنساني . فالعقلاني في رأيه يفكر بطريقة تحليلية والتجريبي يفكر بطريقة تركيبية ، فقدم كانط نظاماً فلسفياً يجمع بين الأحكام العقلية والأحكام التجريبية ، إنه يعتقد أنه من خلال الجمع بين معطيات النظام العقلي ومعطيات النظام التجريبي يمكن البلوغ إلى معرفة صادقة عن الخبرة الإنسانية ، استناداً إلى القوانين العلمية. وبمعنى آخر حاول كانط الجمع بين حسنات النظامين العقلي والتجريبي رغبة منه في تقديم أساس قوي يعتمد عليه العلم. ولكنه واجه مشكلة الذات المفكرة والموضوع المدرك فأنكر موقف باركلي الذي يتمثل في اعتماد وجود الأشياء على العقل ، لأن هذه الفكرة تنكر إمكان قيام القانون العلمي، ووجد صعوبة في كيفية إدراك العقل الذاتي للحقيقة الموضوعية أو العالم المرتبط بالزمان والمكان. فالعقل لا يستطيع إدراك الحقيقة الموضوعية في ذاتها لأن العقل حينما يكون على وعي بشئ، فإن هذا الشئ ليس هو الشئ في ذاته ، بل يكون على وعي بخبرته بالشئ. والشئ في ذاته هو الشئ الكلي الحقيقي. وكل خبرة بشئ ظاهري هي معرفة جزئية عن الشئ ذاته ، ولكن محتوى الخبرة هو كل ما نستطيع معرفته. وفي كتابه نقد العقل العملي حاول كانط دراسة مشكلات العالم الخلقي بهدف الوصول إلى مسلمات كلية عن الأحكام أو

الأوامر الخلقية. ولم يرتبط هذا الجانب من فكره بالطبيعة ولذلك يمكن أن نسمى هذا الجانب بالجانب العقلى أو الروحى.

إن كثيرا من جهود كانط كانت موجهة لنقد شكية ديفيد هيوم لأن كانط أراد أن يبين إمكان البلوغ إلى المعرفة غير أن جهوده تعثرت لضخامة مشروعه الفلسفى. إنه أراد أن يوفق بين موضوعين متعارضين هما الظاهرى والحقيقى ، والخالص والعملى والذاتى والموضوعى. ويمثل كتاباه : نقد العقل النظرى ، ونقد العقل العملى هذا الصراع. فالكتاب الأول يدافع عن الفكر المنطقى والكتاب الثانى يدافع عن التطبيقات العملية. وبالرغم من الجهود العظيمة التى بذلتها بلغ كانط فى كتابه نقد العقل النظرى إلى نتيجة قريبة من نتيجة هيوم إذ أنه أدرك إستحالة الوصول إلى أحكام كلية ضرورية عن الخبرة الإنسانية استنادا إلى أسس عقلية وعلمية ، ولذلك انتقل إلى الجانب العملى أو الأخلاقى وبين فى كتابه نقد العقل العملى أن الأحكام العامة يمكن البلوغ إليها فى الأمور العملية أو الخلقية . وبالتالى تآلفت فلسفته العملية من جملة القواعد التى اعتقد أنها كلية وصادقة مثل «أسلك كما لو كنت تريد أن يكون سلوكك قاعدة عامة أو قانوناً يلتزم به جميع الناس» ولقد تخلل هذا الخط الفكرى كتابات كانط عن التربية التى اعتبرها أمراً ذا أهمية خلقية أولية. لقد اعتقد كانط أن مشكلة التربية من أعظم وأعقد المشكلات التى ينبغى للإنسان مواجهتها. ومن أهم القواعد التى أقامها فى فلسفته العملية أو الخلقية ضرورة معاملة الناس باعتبارهم غاية وليس مجرد وسيلة . وكانت معظم قضاياه التربوية قواعد مستمدة من أوامره أو مقولاته الأساسية. لقد اعتقد كانط أن الإنسان هو الكائن

الذى يحتاج إلى التربية وأن النظام هو الأساس الذى يقود الإنسان إلى التفكير والبحث عن الخير. ويرى كانط أنه لا ينبغى فقط إعداد الأطفال من أجل الحاضر وإنما من أجل الظروف المحسنة في المستقبل التى يمكن أن نطلق عليها فكرة الإنسانية أو المصير الإنسانى الكلى. وجوهر التربية عند كانط يتمثل فى التنوير أو تعليم الطفل أن يفكر وفقاً للمبادئ فى مقابل السلوك العشوائى. وهذا الفهم مرتبط بفكرته عن الإرادة ، وتربية الإرادة عنده تعنى الحياة وفقاً للواجبات المستمدة من الأوامر الخلقية وبخاصة تحقيق الواجبات نحو الذات ونحو الآخرين. إننا بذلك نستطيع أن ندرك أن مثالية كانط تتمثل فى تركيزه على العمليات الفكرية وطبيعة العلاقة بين العقل وموضوعاته من ناحية والمثل الخلقية الكلية من ناحية أخرى.

و- المبادئ الفلسفية للمثالية :

مما سبق يتضح أن هناك ثلاثة أنواع من المثالية هى المثالية الموضوعية عند أفلاطون والمثالية الذاتية عند ديكارت وباركلى والمثالية النقدية عند كانط ، فمثالية أفلاطون موضوعية لأنه يعتقد أن المثل موجودة وجوداً موضوعياً وتعتبر نماذج للأشياء التى توجد فى العالم المادى يقول أفلاطون فى الجمهورية : « إننا نفترض أن هناك صوراً أساسية تناظر كل طبقة من طبقات الأشياء الخاصة التى نطلق عليها نفس الإسم » وشرع فى الإشارة إلى صور الكراسى والأسرة. فالصور أو المثل عنده يجب أن تفهم كما لو كانت موجودة مستقلة عن الأشياء المادية أو الخلقية التى تعتبر بالنسبة لها نماذج مطلقة . ومن ثم كانت ثنائيته بين العالم

العقلي والعالم المادى وتمييزه الحاسم بينهما. أما المثالية المطلقة عند ديكارت وباركلي فقد كانت محاولة من جانبهما لتقليل تأثير المادية فى تاريخ الفكر الفلسفى. ومما ينبغى ذكره أن ديكارت وباركلى قسيسان ، وهذه الخاصية تعين على تبرير موقف الرجلين من المادة. لقد رفضا أولية المادة وأكدا أن الأشياء لا توجد فى استقلال عن الإدراك. ولعلنا نتذكر إقامة ديكارت لكل فلسفته على أساس الكوجيتو الذى يقرر : أنا أفكر إذاً أنا موجود. وأنكر باركلى أن يكون لسقوط شجرة فى غابة صوت إن لم يكن هناك شخص يدرك الصوت ، فالوجود بغير إدراك مستحيل فى رأيه . ولا ينكر أصحاب المثالية المطلقة وجود العالم الفيزيائى لأن الخبرة الحسية تشهد بوجوده ، ولكنهم يرون أن جوهر العالم المادى عقل أو روح. فالأشياء لا تدرك باعتبارها أشياء بل باعتبارها أفكاراً أو إحساسات . إن المثالية المطلقة لا تخبرنا بأن العالم المادى من خلق عقولنا ولكنها تؤكد أن العقل الإنسانى الذى هو غير مادى لا يمكن أن تكون له صلة بالمادة مالم تكن المادة روحية أو عقلية . ونحن لا نعرف إلا الجوانب الروحية من المادة. والعقل لا يخلق المادة أو يغير من طبيعتها ولكن يعتمد إدراكنا لمعنى الشئ على العلاقة بين الخصائص الروحية للعقل والجوهر الروحى للعالم. إن الهدف الأساسى للمثالية المطلقة هو بيان أن العالم الواقعى لا حقيقة له فى إستقلال عن العقل ، فموضوعات الحس أفكار - أفكار فى عقول إنسانية. والمثالية النقدية عند كانط لا ترفض الأشياء المحسوسة ، فالعالم المادى عنده حقيقي ولا يمكن إنكاره ، والمعرفة ذاتها لابد أن تكون معرفة بشئ وتعتمد على شئ فى العالم الفيزيائى، ولكن من غير المعقول عند أصحاب المثالية النقدية أن نؤكد إمكان المعرفة إذا لم

يكن هناك ما يعرف ، ولكنهم ينكرون أن الحس وحده كاف لتأكيد حقيقة المعرفة لأن المحسوسات تختلف باختلاف الناس ، ولذلك فهم يؤكدون أهمية العقل بالإضافة إلى الحس. وبالرغم من اختلاف المثاليين على أمور كثيرة فإنهم يتفقون على أن الروح الإنسانية أو العقل أهم جانب فى الحياة ، وأن العالم غير مادى فى التحليل النهائى ، وأن المعرفة لا تساوى الخبرة الحسية ، وأن العقل يشتمل على قدرات فطرية لتنظيم المعطيات الحسية وأن القيم أزلية وينبغى العناية بالتربية الخلقية.

المضامين التربوية للفلسفة المثالية :

اهتم المثاليون اهتماماً كبيراً بالتربية فقد جعلها أفلاطون محوراً أساسياً لدولته المثالية ، واهتم أوغسطين اهتماماً بالغاً بالتربية وبين حاجة النصارى إلي الوعى بأهمية التربية ، وأفرد كانط للتربية كتاباً كاملاً وكان ديكارت وكانط يقومان بأنشطة تربوية وتعليمية.

أهداف التربية المثالية :

أ- تنمية العقل :

يتفق المثاليون بصفة عامة على أهمية تنمية العقل من أجل البلوغ إلى الحقائق أو الأفكار الصحيحة فلقد اعتقد أفلاطون أن الحقيقة لا توجد فى العالم المادى لأنه متغير وغير دائم وشجع الطلبة فى أكاديميته على البحث عن عالم الأفكار لا عالم الإحساسات. فالحصول على الحكمة أو الأفكار الصائبة هو الهدف الأساسى للتربية عند أفلاطون . وأكد المثاليون أهمية العقل على المادة

فأنكر باركلى وجود المادة مستقلة عن العقل الذى يدركها ، وبالتالى اهتموا بالعالم العقلى والفكر التأملى والرياضة والفلسفة أكثر من اهتمامهم بالمجالات الفيزيائية . والحقيقة فى رأى المثالين ثابتة وغير متغيرة ولذلك يؤثرون دراسة الدين والكلاسيكيات باعتبارهما وعاء للحقائق غير المتغير. ووافق أوغسطين أفلاطون فى اعتقاده أن الهدف الأقصى هو البحث عن الحقيقة وزاد عليه فى الاعتقاد بأن البحث عن الحقيقة هو البحث عن الرب ، وأن التعليم الجيد يقود إلى الإيمان بالرب ، وأن الرب فكرة خالصة ، وأن وجوده يمكن التدليل عليه بالفكر ، وأن التربية الحقة معنية بتنمية الفكر لا المادة .

ويعتقد المثاليون أن الإنسان كائن مفكر وله عقل قادر على الإستدلال والوصول إلى الحقيقة. إنهم لا يهتمون بالإنسان باعتباره كائناً عضوياً يأكل ويشرب وينام فقط بل يفكر على مستويات مختلفة. فاستطاع أفلاطون أن يميز فى فكر الإنسان بين مستوى الرأى والاعتقاد والمعرفة والحقيقة. والإنسان فى رأيه يستطيع أن يصل إلى مستوى الحكمة عن طريق التفكير. واهتم المثاليون بتوجيه فكر الناس إلى الأفكار الكلية والمفاهيم الخالدة واستخدام العقل فى حل المشكلات المختلفة. إن اهتمام المثاليين بالخصائص العقلية والروحية للكائنات الإنسانية جعلهم يهتمون بالفردية والذاتية. ويذكر بتلر Butler (١٩٦٦) فى كتابه «المثالية فى التربية» أن الاهتمام بالفرد هو الذى جعل المثالية مرغوبة فى الفكر التربوى الحديث. وبين بتلر أن الذات أو النفس تقع فى مركز الميتافيزيقا المثالية وأن الذات هى الحقيقة الأولى فى الخبرة الإنسانية. ولهذا الاهتمام بالذات سوابقه فى الفلسفة المثالية ، إذ يبدو فى الكوجيتو الديكارتى ، أنا أفكر إذاً أنا

موجود ، وأعان باركلى على تأكيد الإدراك الخبرة الذاتية باعتبارهما مقومين لوجود الأشياء المادية. إن تأكيده على أن وجود الأشياء يعتمد على الإدراك الذاتى أعان على تنمية الجوانب الذاتية فى الفكر التربوى . ومن ثم يمكن استنتاج أن معرفة الذات هدف أساسى من أهداف التربية المثالية.

ب- تنمية الخلق :

اهتم المثاليون بالبحث عن الحقيقة وبالتنمية الخلقية ، وكان المعلم المثالى عندهم مماثلا لسقراط فى عنايته بالفكر وسلوكه بمقتضى الفكر ، وتنميته لأفكار الناس وترقيته لحياتهم الخلقية. والفلسفة المثالية معنية بالطالب باعتباره كائناً ذا إمكانية للنمو عقلياً وخلقياً. ونظرا لأن الإنسان قد يفكر تفكيراً خاطئاً ويسلك وفقاً لأفكاره أوجب المثاليون تقديم نماذج صحيحة للفكر والسلوك ، وحرصوا على جعل المعلمين قدوة فى هذه الجوانب ، وأوصوا بإعانة الطلبة على التفكير والسلوك المستقيم. ولعل أشهر من كتب في هذا المجال القديس أوغسطين. وكان كانط من أبرز من كتبوا عن تنمية الخلق فى الفكر المثالى الحديث ، فقد جعل العقل وليس الرب مصدراً للقانون الخلقى . فالإنسان ذو الإرادة الخيرة يعرف واجبه ويعمل وفقا له ، والقانون الخلقى العالمى الذى صاغه يعبر عن هذا الاتجاه أصدق تعبير.

طرق التربية المثالية :

يهتم المثاليون بكل ما يعين على توسعة الآفاق العقلية للطلبة سواء أكان قديماً أم حديثاً. فالدراسات الكلاسيكية تلقى الضوء على المشكلات الراهنة ، ونستطيع من خلال الاطلاع على هذه الأعمال معرفة حلول مشكلاتنا. والمثاليون

معنيون بالحقائق الكلية ولا يعبأون كثيرا بالتخصص أو التقوقع فى مجالات دراسية ضيقة دون الربط بين حقائقها المختلفة. يقول محمد سمير حسانين (١٩٧٨ ، ص ٢٨) : « إن الاتجاه المثالى لا يعير إنتباهاً كبيراً للخبرة الحالية للطفل. ومن ناحية أخرى فإنه يؤكد على خبرة الجنس البشرى ككل .. ومن ثم ينبغى أن ينظم المنهج تنظيماً جيداً حتى يتسنى له أن يكون ممثلاً لخبرة الجنس البشرى ». ومعنى ذلك فى رأيه ضرورة إشتمال المنهج الدراسى على العلوم والإنسانيات ، وتأكيد المثالية لأهمية الكتب الكلاسيكية العظيمة يرجع إلى تأكيدها للشمول والإتساع. ومعنى ذلك أن المثاليين يحاولون تقديم كل ما يعين الطالب على الفكر والمناقشة وتنمية القدرة الذهنية . وفى الوقت الذى يؤكد فيه بعض المثاليين على الدراسات الكلاسيكية يؤكد البعض الآخر على العلوم الحديثة. ويرى بعض المثاليين أن العلوم المهنية يمكن أن تدرس على نحو يعين على تنمية الفكر ويشجع على المناقشة والإدراك العميق.

ويؤكد المثاليون على الطرق الجدلية فى التعليم كتلك التى استخدمها سقراط فى العصور القديمة وتلك التى استخدمت فى العصور الوسطى ، كما يؤكدون على طرق الكشف . ويبدو ذلك من تأكيد أوغسطين على الضوء الداخلى فى الإنسان. ويعتمد المثاليون على طريقة المحاضرة لا باعتبارها وسيلة لتقديم المعرفة بل لإثارة الطالب على البحث ومناقشة الأفكار ويعتمد اهتمامهم بمعرفة الذات على الإيمان بأهمية النشاط الفكرى. فالمتعلم يتعلم من خلال التفكير ومقارعة الحجة بالحجة ، ومناقشة الأفكار. يقول أوغسطين : كما لا يستطيع أحد أن يرى بعينى غيره لايستطيع أحد أن يتعلم دون استخدام عقله.

ويذهب باور (١٩٨٣) وكلاهان وكلارك (١٩٩٠) إلى أن المثاليين يعتقدون أنه لا توجد طريقة واحدة صالحة لتدريس جميع الموضوعات أو المقررات أو جميع الأغراض والظروف ولذلك يميلون إلى الثقة فى المعلم صاحب الطريقة المناسبة ويعهدون إليه بالتدريس بلوغاً للنتائج التى يرجون. ويضيف باور (١٩٨٣) أن القيد الوحيد الذى يضعه المثاليون على طريقة التعليم هو استخدام الطرق التى تؤكد كرامة الإنسان وتزيد من إحترامه ، وتجنب الطرق التى تتعارض وكرامة الإنسان أو تقلل من احترامه.

ثانياً: الفلسفة الواقعية :

كما أرجعنا الفلسفة المثالية إلى أفلاطون نستطيع بقليل من التبرير أن نرجع الفلسفة الواقعية إلى أرسطو طاليس تلميذ أفلاطون . فلقد بدأ أرسطو حياته العلمية والفلسفية طالباً فى أكاديمية أفلاطون ثم معلماً فيها ، وأكمل بعض جوانب الفلسفة المثالية. وتبدو أثار الفلسفة المثالية فى بعض جوانب فكره، التى تتعلق بالمنطق الصورى. وبعد تأسيسه لمدرسة مستقلة عن مدرسة أفلاطون إستطاع أن ينمى فلسفته الواقعية ، التى تعتبر الوجود الإنسانى جوهراً فرداً مؤلفاً من جسم وعقل ، وبذلك رفض الثنائية الأفلاطونية. وبينما اعتقد أفلاطون أن المادة لا حقيقة لها ، وأن علينا أن نعنى بالأفكار والمثل ، أكد أرسطو أن المادة يمكن أن تؤدى إلى أفكار أوضح وأفضل . وفيمايلى بيان لأهم ملامح فلسفته الواقعية.

أ- ارسطو طاليس (٣٨٤ - ٣٢٢ ق.م):

أكد أرسطو على عكس أستاذه أفلاطون أن الفكر يمكن أن يوجد مستقلا عن المادة ولكن المادة لا يمكن أن توجد مستقلة عن الفكر. فأفكار مثل فكرة الله وفكرة المثلث يمكن أن توجد دون مادة ولكن المادة لا يمكن أن توجد بغير صورة أو شكل. والصورة والشكل فى رأى أرسطو خصائص غير مادية. فلكل جزء من المادة فى رأيه خصائص كلية وخصائص نوعية. فالخصائص النوعية لثمرة البلوط هى الأشياء الخاصة بها ، وتميزها عن غيرها من ثمار البلوط . وهذه الخصائص تشمل على الحجم والشكل والوزن وغيرها. فلا تتشابه ثمرتا بلوط فى جميع الخصائص ، ولكن كل ثمار البلوط تشترك فى خاصية عامة ، وهذه الخاصية العامة يمكن أن نطلق عليها «البلوطية» وهى الخاصية الكلية لكل ثمار البلوط . ويمكن أن نمثل لهذه الفكرة بمثال أوضح مستمد من الكائنات الإنسانية. فالناس يختلفون فى خصائصهم النوعية من حجم وشكل ولون ووزن وطول وعرض وغيرها ولا يتشابه إثنان منهم فى كل شئ . ومع ذلك فإن جميع الناس يشتركون فى خصائص عامة يمكن أن نطلق عليها «الإنسانية» . فالإنسانية والبلوطية حقائق ، وهما يوجدان وجوداً مستقلاً بقطع النظر عن الأفراد الإنسانيين أو الثمار النوعية للبلوط. وهكذا نستطيع أن نقول إن الصور (الكليات والأفكار والحقائق) جوانب غير مادية لموضوعات مادية تمثل فئة. ونستطيع البلوغ إلى الصور غير المادية بفحص الأشياء المادية التى توجد مستقلة عنا. ولم يخالف أرسطو أفلاطون فى تأكيده على أهمية فهم الحقائق أو الصور، ولكنهما اختلفا على كيفية البلوغ إلى الحقائق. فأفلاطون افترض إمكان البلوغ إلى الصور بالتفكير فقط واعتقد

أرسطو إمكان البلوغ إلى الصور بدراسة الأشياء المادية النوعية. لقد اعتقد أرسطو أن صور الأشياء أو الخصائص الكلية للموضوعات تظل ثابتة ولا تتغير على خلاف خصائصها النوعية. فثمرة البلوط قد تفنى ولكن صورة ثمرة البلوط أو البلوطية لا تفنى ، والأفراد يموتون والإنسانية تبقى. وإذا مات كل الناس فإن الإنسانية لا تموت. والدائرية تبقى وإن فنيت جميع الأشياء المادية المستديرة. الصورة تبقى وإن تغيرت الخصائص النوعية للأشياء، فالإنسان الصغير ينمو ويكبر ويمر بمراحل وأطوار مختلفة طفلاً وشاباً وشيخاً، ولكن الإنسان إنسان فى جميع أطواره . واتفق أرسطو مع أفلاطون على أن الصورة تبقى والأشياء المادية تتغير ، ولكن أرسطو اعتقد أن الصورة فى المادة النوعية ، وهى القوة الدافعة للمادة. إن أرسطو يعتقد أن لكل موضوع نفس تحركه وتوجهه الوجهة الصحيحة.

لقد كان أرسطو عالماً فيلسوفاً يؤمن بوحدة المعرفة ، ومن ثم اعتقد فى إمكان فصل العلم عن الفلسفة فصلاً صناعياً ولكنهما مترابطان فى حقيقة الأمر، ودراسة أحدهما تعين على دراسة الآخر. فمن خلال دراسة الخصائص المادية لثمرة البلوط - لونها ووزنها وحجمها - نستطيع أن نعرف صورتها أو حقيقتها. ويتعلق أمر الفصل بين العلم والفلسفة بنوع السؤال الذى نسأله. فهناك أسئلة علمية وأسئلة فلسفية ، وغالبا ما يختلط الأمر على بعض الناس. فإذا ذهبنا إلى شاطئ البحر والتقطنا صدفة نستطيع أن نسأل عدة أسئلة علمية تتعلق بالصدفة مثل : مم تتألف ؟ وما تاريخ وجودها ؟ وماذا يحيا فيها ؟ وما وزنها ؟ وغيرها. إن الإجابة عن أمثال تلك الأسئلة تدلنا على حقيقة الصدفة أو قل جوانبها المادية. ويمكن أن نسأل أنواعا أخرى من الأسئلة مثل : ما معنى

الصدفة؟ وما هدفها ؟ من خلقها ؟ إن هذه الأسئلة وأمثالها أسئلة فلسفية وقد يثير البحث العلمى أسئلة فلسفية ، ولذلك يقرر أرسطو أن التعمق فى دراسة المادة يقود إلى الفلسفة. ويذهب أرسطو إلى أن أهم الأسئلة عن شئ هى ما يتعلق بالغرض منه. لقد اعتقد أرسطو أن لكل شئ غرض أو وظيفة ، فما غرض السمكة ؟ قد نقول إن غرضها العوم ، وغرض الطائر الطيران ، وغرض الإنسان التفكير . ونحن نحقق الهدف من وجودنا عن طريق التفكير ، ولا يكون لوجودنا معنى إذا لم نفكر ، أو إذا فكرنا تفكير خاطئاً أو غبياً. إن أرسطو يرى أن للعالم نظاما وغرضا. فالأشياء تحدث فى نظام فالنواة تصير نخلة وليس شجرة تفاح ، والجرو يصير كلباً لاسنوراً. إننا نستطيع أن نفهم العالم بدراسة أغراضه أو قل وظائفه. ويرى أرسطو أننا كائنات إنسانية ذات إرادة ، ولذلك قد نرغب فى ألا نفكر ، وبالتالى نسير على خلاف الغرض الذى من أجله وجدنا ، ولكن ذلك يكون على حساب صحتنا أو سعادتنا. فالإنسان الذى يتابع غرضاً حقيقياً يحيا حياة معقولة ويتجنب الغلو. ويرى أرسطو أن هناك جانبين مسرفين لكل شئ - زيادة ونقصاً - فالإنسان الذى يأكل كثيرا يصاب بالتخمة ، ويفقد القدرة على الحركة ، وتسوء صحته بصفة عامة وقد يموت. والرجل المعتدل هو الذى يتجنب الإسراف ويؤثر الاعتدال أو الوسط الذهبى كما يقول أرسطو ومعنى ذلك أن أرسطو يرى أن الفضيلة وسط بين رذيلتين . فالشجاعة فضيلة وهى وسط بين الجبن والتهور ، والكرم فضيلة وهو وسط بين الإفراط والتفريط وهكذا. إن أرسطو يمثل لفكرة الاعتدال بقوى النفس النباتية والحيوانية والعقلانية. فإذا قنع الإنسان بالمستوى النباتى يكو تقصيراً ، وإذا غضب كثيراً يكون مسرفاً ، أما إذا استخدم عقله للتحكم فى قواه الأخرى يكون معتدلا . ونستطيع أن نربط بين

هذه الفكرة وفكرة الدولة المثالية عند أفلاطون ، التى تكون جميع الطبقات فيها متناغمة. ويعتقد أرسطو أن التربية تعين على تحقيق الاعتدال وتؤدى إلى اتزان العقل والبدن.

إن فكرة الاتزان فكرة مركزية فى فلسفة أرسطو فالكون كله يخضع لفكرتى الاتزان والانسجام ، والعقل والبدن لا يتعارضان عنده كما يتعارضان عند أفلاطون. فالبدن هو الوسيلة التى تعين على بلوغ المعطيات الحسية إلى الإدراك، والعقل ينظم المدركات الحسية ، ويستمد العقل الحقائق أو المعانى الكلية من خصوصيات الإدراك الحسى. وهكذا يعمل العقل والبدن فى إنسجام وتناغم وتآلف. إن أرسطو لم يفصل الأشياء النوعية عن الوجود الكلى ، فالمادة والصورة ليست أنواعاً مختلفة من الوجود ، ولكنهما جوانب أساسية لنفس الشئ. فالصورة فى المادة والمادة الخالية من الصورة لا معنى لها أو هى فكرة خاطئة . إن أرسطو أراد أن يوحد بين عالم المادة وعالم الفكر على خلاف أفلاطون. ولعل أوضح مثال على ذلك يتمثل فى فكرته عن القوة والفعل. فالفعل هو الشئ الكامل أو الصورة ، والقوة هى إمكانية الصيرورة إلى الكمال أو الحصول على الصورة. والاتحاد بين المادة والصورة هو حقيقة الشئ. فثمرة البلوط تشتمل على القوة والفعل أو المادة والصورة اللتين تؤلفان الثمرة التى نعرفها. ويمكن تمثيل هذا بالعلل الأربعة التى تحدث عنها أرسطو وهى :

١- العلة المادية أى المادة التى يتألف منها الشئ.

٢- العلة الصورية أى التصميم الذى يشكل الشئ المادى.

٣- العلة الفاعلة أى العامل الذى ينتج الشئ.

٤- العلة القصوى أو الغائية أى الغاية التى يصير إليها الشئ.

فإذا تحدثنا عن منزل تكون الحجارة والخشب والمسامير علته المادية ، ويكون مخطط البيت أو رسمه الهندسى علته الصورية ، ويكون البناء أو النجار علته الفاعلة ، ويكون البيت الصالح للسكنى علته الغائية. ويقرر أرسطو أن الله هو العلة الغائية أو العلة النهائية أو العلة الأولى أو المحرك الذى يحرك ولا يتحرك.

ولقد عنى أرسطو بالمنطق الصورى بلوغا إلي الحقيقة. والمنطق الصورى عنده تهذيب للجدل الأفلاطونى الذى اعتبره أفلاطون أداة للبلوغ إلى الحقيقة أو إلى العالم المثالى وبخاصة مثال الخير الذى هو حقيقة الحقائق . وكان القياس هو الطريقة المنطقية التى نماها أرسطو لاختبار صحة القضايا ومثاله :

كل الناس فانون

سقراط إنسان

إذا سقراط فان

ومنطق أرسطو إستدلالى بمعنى أنه يستمد الحقائق من التعميمات « كل الناس فانون ». ومشكلة الإستدلال تتمثل فى خطأ النتيجة إذا كانت المقدمة الكبرى خاطئة . ولكن أرسطو صحح هذا بالتأكيد على دراسة الموضوعات المادية والخصائص النوعية التى تشتمل عليها المقدمة الكبرى ، وبالتالى أكد طريقة

الاستقراء التى تعين على البلوغ إلى الغموميات من خلال دراسة الأفراد أو الجزئيات.

والعادة فى رأى أرسطو هى الخير الأقصى أو غاية الغايات ، ولا يمكن البلوغ إلى العادة إلا بتنمية العادات الصحيحة والسلوك الفاضل عن طريق التربية. يقول سعد مرسى أحمد وسعيد إسماعيل (١٩٧١ ، ص ١٠١) : «وفى رأى أرسطو أن الفضيلة ليست طبيعة فى الإنسان ، وإنما الطبيعى هو القوى والإستعدادات. كما أن الفضيلة تكتسب بمعاونة الطبيعة ، وهى تعلم بالمران والتدريب ، وتفقد بإتيان أفعال مضادة.... والأفعال الطابقة تخلق ملكات أو قوى فعلية تجعل الإنسان أقدر على إتيانها ، وللتربية أثر كبير فى ذلك». وتوجب التربية فى رأى أرسطو تنمية العقول حتى يتسنى لها اختيار البدائل المناسبة والبلوغ إلى حد الاعتدال. إن التوسط والاعتدال يعين الفرد على بلوغ السعادة ويعين على تنظيم الدولة وتقدمها. ويقول سعد مرسى أحمد وسعيد إسماعيل (ص ١٠٥) تبدأ تربية الإنسان عند أرسطو « بتعويده وتعليمه فى مرحلة من نموه لا يتمكن فيها بعد من تقرير ما يجب عليه عمله. ومع نموه يتمكن من إصدار القرارات والأحكام ، وبقدرة الإنسان على إصدار القرارات الحكيمة يحقق لنفسه حياة سعيدة تتسم بالاتزان والبعد عن الإفراط والتفريط » مما سبق يتضح أن أرسطو أكد أهمية دراسة الطبيعة دراسة منظمة باستخدام العمليات المنطقية للفكر ، واستمد الحقائق العامة من دراسته للجزئيات ، وأكد أهمية الجوانب العقلانية من الطبيعة الإنسانية ، وبذلك كان تأثيره كبيراً فى تاريخ الفكر الفلسفى والتربوى.

ب- توماس الإكوينى (١٢٢٥ - ١٢٧٤م):

كان القديس توماس الإكوينى أرسطى النزعة وكان له فضل إدخال أفكار أرسطو إلى العالم النصرانى. لقد اعتقد الاكوينى أن الله خلق المادة من عدم ، وأن الله هو المحرك الذى لا يتحرك ، وهو الذى يعطى المعنى والهدف للعالم. كما استخدم الإكوينى منطق أرسطو فى تحليله للمشكلات الدينية ، وترجع معظم الحجج المؤيدة للعقائد النصرانية إلى القديس توماس الإكوينى وهى مستمدة من أرسطو مع بعض التعديل. ولقد وافق الإكوينى أرسطو فى اعتقاده أننا نصل إلى الكليات من خلال دراسة الجزئيات ، وقبل فكرته عن إستقلال المادة عن العقل. وبالرغم من تسليمه بأن الروح صورة البدن ، فقد أنكر أن تنشأ الروح من المادة العضوية ، واعتقد أنها غير مادية وخالدة ومن خلق الرب ، وكان الإكوينى على صلة وثيقة بالتربية فقد إستدعاه الدومينيكان إلى إيطاليا لإعداد منهج دراسى للمدارس الدومينكانية ، وألف رسالة عن المعلم تتضمن فلسفته التعليمية. وفى هذه الرسالة عالج مشكلة ما إذا كان إنسان يستطيع أن يعلم إنساناً مباشرة أم أن التعليم من الله وحده. إنه يرى أن الرب هو العلم على الحقيقة، فإذا علم إنسان إنساناً فإنه يحقق غاية الرب من خلال استخدام الرموز والكلمات. فالعقل الإنسانى لا يتصل مباشرة بعقل إنسان آخر ، فالمعلم يدفع ويوجه ويستخدم الرموز والكلمات ولكن الله هو المعلم الحقيقى.

والطبيب يهيئ الظروف لعلاج المريض ولكنه الله هو الشافى على الحقيقة. وهدف التربية عنده هو البلوغ بالإنسان إلى الكمال الإنسانى أى الكمال الذى له بحكم طبيعته ، وإعانة الروح على الإتحاد بالله . ولا يمكن البلوغ إلى هذه الغاية

إلا بالتفكير وتنمية القدرة على التفكير. ومما يؤكد واقعية الإكوينى اعتقاده فى أن الإنسان يستطيع البلوغ إلى الله بدراسة العالم المادى ، واعتقاده فى أن التربية الحقة هى التى تعنى بالجوانب المادية والروحية فى الإنسان. ويرى الإكوينى أن التربية مسئولية الأسرة والكنيسة ولا يكون للدولة إلا إصدار التشريعات التعليمية. وفيما يتعلق بالحتمية أو الحرية نرى أن الاكوينى يتخذ موقفا وسطا فالله فى رأيه يحرك الإرادة بإمالته إياها باطناً إلى الخير الكلى فلا يكون هذا التحريك جبراً . يقول الإكوينى نقلا عن يوسف كرم (١٩٧٩ ، ص ص ١٩٣ - ١٩٤) : « هل تقتضى الحرية أن يصدر فعل الإرادة عنها أصلا ؟ لقد قيل هذا ولكنه غير صحيح ، فإن الله المحرك الأول الذى يحرك كل قوة إلى فعلها ، فالله يحرك الإرادة بإمالته إياها باطناً إلى الخير الكلى ، وليس هذا التحريك قسرا ، لأن المقسور هو الذى يتحرك ضد ميله الخاص ، والله يحرك الإرادة بأن يؤتيها ميلها الخاص فتتحرك من تلقاء نفسها أى من مبدأ داخلى . لذلك لا يرتفع الثواب والعقاب ، وإنما كان يلزم الارتفاع لو كانت الإرادة تتحرك من الله بحيث لاتتحرك من تلقاء نفسها ».

جـ- الواقعية الحديثة :

أعان فرانسيس بيكون وجون لوك على تنمية الواقعية فى العصر الحديث. أما بيكون فقد دعا إلى طريقة الاستقراء التى تدرس الجزئيات للبلوغ إلى الكليات وهى أساس الطريقة العلمية الحديثة ومثاله إذا سخنا الحديد والقصدير والألمونيوم والنحاس نجد أنها تتمدد بالحرارة . وهذه جميعها معادن ، ومن ثم نستنتج أن المعادن تتمدد بالحرارة . ومعنى ذلك أننا وصلنا إلى الحكم الكلى

الذى هو «جميع المعادن تتمدد بالحرارة» عن طريق دراستنا لأفراد المعدن أو جزئياته وهى نفس الطريقة التى اقترحها أرسطو للتغلب على صعوبات القياس التى تتعلق بالمقدمة الكبرى. وأوصى بيكون بضرورة إفراغ العقل وتطهيره من الأفكار السابقة والمعتقدات والأوهام لكى يصل إلى الحقيقة. ويقصد بيكون بالأفكار السابقة المعوقة للعقل عدة أوهام مثل إقامة الأحكام على أساس الخبرة الشخصية. فإذا كانت خبرة الإنسان سيئة عن رجل بدين فإنه يعتقد أن كل شخص بدين سيئ ، ومنها ميلنا إلى التسليم بالأفكار التى يعتقد الكثيرون فى صحتها وهذا ما يسميه بيكون بوهم العشيرة ، ومنها ما يتعلق بأخطاء اللغة وهذا ما يسميه بيكون بوهم السوق ، ومنها ما يتعلق بمعتقداتنا وفلسفاتنا التى تحول دون البلوغ إلى الأحكام الموضوعية وهذا ما يسميه بيكون بوهم المسرح. أما لوك فقد أراد التخلص من أوهام العقل كما حددها بيكون ، ومن ثم أنكر الأفكار الفطرية. إنه يعتقد أن جميع الأفكار تنشأ عن طريق الخبرة – سواء عن طريق التفكير أم الإحساس. ويعتقد أن الأشياء الخارجية يوجد ولها خصائص أولية كالصلابة والحجم والحركة وخصائص ثانوية كالألوان والطعوم والروائح . أما الخصائص الأولية فهى الخصائص الموضوعية ، وأما الخصائص الثانوية فهى الخصائص الذاتية. لقد افترض لوك وجود الواقع وجوداً مستقلاً عن العقل الذى يدركه ولكنه لم يحاول البرهنة على ذلك . وأفكار لوك عن التربية متضمنة فى كتاب مستقل بعنوان «بعض الأفكار عن التربية » ويمكن الرجوع إلى البحث الذى أجراه كاتب هذه السطور عن لوك لمعرفة آرائه التربوية.

د- المبادئ الفلسفية للواقعية :

يميل معظم الواقعيين إلى الاعتقاد فى أن المادة هى الشئ الحقيقى ، ولم يشكوا مطلقاً فى وجود الحقيقة الفيزيائية . والعالم فى رأيهم مؤلف من كيانات مادية وتحكمه قوانين طبيعية. والعقل فى رأى بعضهم جزء من العالم المادى والتفكير وظيفة المخ فالمخ يفرز التفكير كما تفرز المعدة السوائل. والعقل صفحة بيضاء عند الميلاد ويكتسب العقل أفكاره عن طريق الخبرة الحسية. وينكر معظم الواقعيين نظرية الأفكار الفطرية ويرجعون كل معرفة إلى الخبرة الحسية أو التأمل والتفكير كما يعتقد لوك . وفيما يتعلق بالحرية أو الحتمية يرى بعض الواقعيين أن كل شئ فى العالم محكوم بالحتمية الكونية أو النظام الطبيعى ، والعقل محكوم بالجسم والمجتمع يفرض قيودا على الإنسان ، كما أن العوامل الفسيولوجية والسيكولوجية تتحكم فى سلوك الإنسان . ويميل بعض الواقعيين إلى تأكيد حرية الاختيار بعد أخذ هذه القيود فى الاعتبار.

المضامين التربوية للواقعية :

أهداف التربية ومحتواها :

يذهب الواقعيون إلى أن الحقائق موجودة لكى تعرف ، والكائنات الإنسانية قادرة على البلوغ إلى المعرفة اليقينية . وهم يؤكدون أهمية التربية لمعرفة حقائق العالم والأخلاق ويعتبرون الإعداد للحياة هدفاً تربوياً. ولذلك يؤكد الواقعيون أهمية تزويد المتعلم بالمعارف الأساسية اللازمة للحياة فى العالم المادى والعالم الاجتماعى ، وتزويده بالمهارات الضرورية للحياة السعيدة. ومعنى ذلك

أنهم يحاولون إعداد الناشئة للتكيف مع العالم الطبيعى والعالم الاجتماعى ، ولذلك يؤكد الواقعيون أهمية تدريس العلوم والرياضيات والعلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية والقيم . كما يؤكد الواقعيون أهمية دراسة الطريقة العلمية واستخدامها حلاً لمختلف المشكلات التى تصادف الإنسان فى حياته . كما يؤكدون أهمية دراسة الوجود الفردى والوجود الاجتماعى والمؤسسات الاجتماعية والنظام الطبيعى والسلوك العقلى والخلقى . وينادى بعضهم بتدريس الفنون واللغات الأجنبية .

طرق التربية الواقعية :

يؤكد الواقعيون أن الفهم الصحيح للعالم يحتم فهم الحقائق والبلوغ إلى القوانين العلمية وهم يؤكدون أهمية التخصص الذى يعين على تنمية المعرفة وإكتساب المهارة . إنهم يؤكدون أهمية الكفاءة والمعرفة أكثر من تأكيدهم لأهمية الجوانب الشخصية. وهم يفضلون طريقة المحاضرة لأنها تشتمل على معلومات كثيرة ومنظمة عن العالم الخارجي. ولايقلل الواقعيون من أهمية التشويق وجعل المعلومات محببة إلى التلاميذ. إنهم يؤكدون على أهمية تسلسل الأفكار والوضوح والصواب والمنطق. ولعل هذا يبدو من ضمن الخطوات الرسمية للتعليم التى أكد هربارت أهميتها وهي الإعداد ، والعرض ، والربط ، والتنظيم ، والتعميم ، والتطبيق. يقول محمد سمير حسانين (١٩٧٨ ، ص ٤٣) : «تبدأ الطريقة الواقعية للتدريس بالأجزاء وتعتبر الكل نتاجاً لمجموع الأجزاء – تلك الأجزاء التى على الرغم من كونها تسهم في بناء الكل .. تحتفظ إلى حد ما باستقلالها الفردى » ، وتبدو الملامح الواقعية في الأنظمة التعليمية الراهنة في

صور شتى مثل تقسيم اليوم الدراسى إلى حصص ، وتقسيم المدرسة إلى مستويات ، وتحديد ساعات للمقررات المختلفة ، والتأكيد على الكفاءة ، والمسئولية ، والموضوعية ، والنظام ، والثواب والعقاب. كما تبدو الملامح الواقعية فى التأكيد على تدريب الأبدان والحواس والتعلم من الطبيعة. وكانت الاتجاهات التربوية للوك وكومنيوس وفروبل وبستالوتزى مؤكدة لهذه الطرق بصفة عامة.

المراجــــع

أولاً: المراجع العربية :

- سعد مرسى أحمد وسعيد إسماعيل على : تاريخ التربية في مصر ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٧١م.

- محمد سمير حسانين : التربية أصول وأساسيات ، مؤسسة سعيد للطباعة، طنطا ، ١٩٧٨م.

- يوسف كرم : تاريخ الفلسفة الأوربية فى العصر الوسيط ، دار القلم ، بيروت ، لبنان ، ١٩٧٩م.

ثانيا: المراجع الأجنبية :

- Aristotle , Complete works of Aristotle (Edited by J. Barnes) Princeton Univ. Press, 1984.

- Bacon, F. Works (Edited by J. Spedding, New York : Caren Press, 1968.

- Butler, D. Idealism in Education , Harper, New York, 1966.

- Callahan, J., & Clark, L., Foundations of Education, Macmillan Publishing Co., 1983.

- Durant , W., The Story of Philosophy, Garden City Publishing Co., New York, 1943.

- Kant, J., Crtique of Pure Reason (Translated by Norman Smith) New York : St. Martin's Press, 1963.

- Kant, J. ,Critique of Practical Reason (Translated by Lewis Beck), Indianapolis, Ind. : Bobbs - Merill, 1959.

- Lodge, R. Philosophy of Education, Harper, New York, 1957.

- Marrison - Barlet, A., Mastering Philosophy, Macmillan, 1990.

- Ozman, H. & Craver, S., Philosophical Foundations of Education , Ohio, Merrill Publishing Co., 1990.

- Plato, The Collected Dialogue of Plato (Edited by E. Hamilton & H. Cairns) , Princeton, Princeton Univ. Press, 1963.

- Power, E., Philosophy of Education, Prentice - Hall, New Jersey, 1982.

6

الفصل السادس



الفلسفات الحديثة ومضامينها التربوية

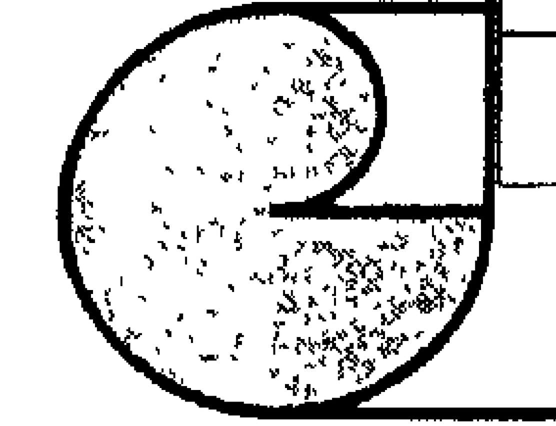
أولاً : الفلسفة البراجماتية

ثانياً : الوجودية الظاهرياتية

ثالثاً : الفلسفة التحليلية

رابعاً : فلسفة إعادة البناء

خامساً : التربية التقدمية والفلسفة الأساسية



الفلسفات الحديثة ومضامينها التربوية

أولاً: الفلسفة البرجماتية:

البرجماتية كلمة من أصل إغريقى تعنى العمل - والفلسفة البرجماتية تشجع على العمليات التى تعين على كيفية تحقيق الأهداف المرغوبة . فإذا كان لهذه الفلسفة معنى فلماذا يصر الناس على فعل اشياء أواستخدام عمليات لا تحقق أهدافهم ؟ إن هناك أسباباً كثيرة تبرر الاعتماد على الاتجاهات غيرالعملية منها العادة والتقليد والخوف واللامبالاة. ان الطرق العادية أو التقليدية كانت مفيدة فى الماضى ولكنها فقدت قدرتها على حل مشكلات اليوم . والفلسفة البرجماتية تحفزنا على فحص طرقنا فى عمل الاشياء وتكوين اتجاهات جديدة للتعامل مع مشكلات الحياة المعاصرة والمواقف اليومية . وبالرغم من أن الفلسفة البرجماتية فلسفة حديثة ظهرت فى أمريكا فى القرن العشرين فإن بعض المفكرين يرجعونها الى أصول إغريقية وأصول اوربية . وعلى سبيل المثال وجد دونالد بتلر Butler (١٩٥١) سوابق للفكر البرجماتى فى ثنائية هيراقليطس، وشكلية السوفسطائيين ونسبيتهم الأخلاقية ، وفى الطريقة الاستقرائية لبيكون والوضعية لأوجست كونت . ولا غرو فقد قال وليام جيمس : البرجماتية اسم جديد لطريقة قديمة فى التفكير . ونحن نوافق بتلر على وجود سوابق للفلسفة البرجماتية ندلل عليها من أعمال بيكون ولوك وروسو وداروين ثم نوضح اسهامات تشارلس بيرس ووليام جيمس وجون ديوى فى تنمية الاتجاه البرجماتى فى أمريكا.

أ - فرانسيس بيكون (١٥٦١ - ١٦٢٦):

عنى بيكون بطرق التفكير وانتقد الطريقة القياسية لأرسطو لأنها أدت إلى أخطاء كثيرة فى دراسة الظاهرة المادية والطبيعية . فالطريقة القياسية تبدأ بمسلمات أو مقدمات يستنتج منها نتائج . ونظرا لأن الطريقة القياسية لا تدرس مقدماتها دراسة إمبيريقية فإن نتائجها تكون فى الأغلب والأعم خاطئة . ودلل بيكون على أخطاء الطريقة القياسية باعتقاد أرسطو فى سقوط الأجسام مختلفة الأوزان على سرعات مختلفة ، الأمر الذى يخالف الواقع وتشهد التجربة على خطئه . لقد أراد بيكون حفز الناس على التفكير والبلوغ الى المعرفة الصادقة فاقترح طريقة الاستقراء لإعانة الناس على تكوين اتجاه إمبيريقى نحو العالم . ففى كتابه « الإدارة الجيدة » دعا استبدال الملاحظة بالتأمل أو جعل التأمل مجرد معين على الملاحظة ، والبحث عن الوقائع المؤيدة للاعتقادات ، ونبذ المعتقدات السابقة التى تحول دون البلوغ الى الحقيقة - تلك المعتقدات التى سماها أوهام العقل ، والتأكيد على الملاحظة والتجربة والموضوعية وغيرها من مكونات الطريقة العلمية . وكان تأثير بيكون فى البرجماتية راجعاً إلى وضعه لأسس الطريقة العلمية التى أصبحت أداة مهمة فى الفلسفة البرجماتية . ولكن بينما أكد بيكون ضرورة استخدام الطريقة العلمية فى دراسة الطبيعة أو الظاهرات الطبيعية توسع البرجماتيون وطبقوا طريقته على مشكلات الاقتصاد والسياسة وعلم النفس والأخلاق والتربية . ففى كتابه « كيف نفكر » جعل ديوى عملية التفكير العلمى أساسا لطريقته التربوية . لقد دعا إلى استخدام الأفكار

باعتبارها أدوات لحل المشكلات ، وأكد على خطوات الطريقة العلمية من تحديد المشكلة وفرض الفروض واختبارها عن طريق الملاحظة والتجربة ثم البلوغ إلى النتائج التى تؤكد الفروض أو تعدلها أو ترفضها . لقد استهدفت الطرق البرجماتية فى التفكير زيادة حساسية الناس لما يترتب على أعمالهم من نتائج واعتبار ذلك القياس النهائى لصحة الأفكار . ومع ذلك فإن النتائج البرجماتية ليست على الدوام عملية لأن البرجماتيين لا يفصلون بين الوسائل والنتائج ويعتقدون أن الوسائل المستخدمة تحدد النتائج التى نحصل عليها ، ونتائج الافكار ليست على الدوام عملية بالمعنى الدقيق للكلمة لأن النتائج قد تكون جمالية أو خلقية أو دينية . إنهم يؤكدون على استخدام الطريقة العلمية وليس مجرد الطريقة المعملية . ولذلك طبق جورج ميد الطريقة العلمية على السلوك النفسى والاجتماعى ، وطبقها وليام جيمس على المعتقدات الدينية والخلقية والخبرة الانسانية.

ب - جون لوك (١٦٣٢-١٧٠٤):

درس لوك الطرق التى يدرس بها الناس الأشياء والأفكار ، واستنتج أن عقل الانسان عند الميلاد صفحة بيضاء . فالأفكار ليست فطرية كما أكد أفلاطون بل تأتى عن طريق الخبرة الحسية والفكرية . فالخبرة هى التى تطبع الأفكار على العقل وبالتالى يحصل الطفل على فكرة اللبن عن طريق حاسة الذوق والروائح عن طريق حاسة الشم والألوان عن طريق حاسة النظر . إن هذه

الخبرات وغيرها تنطبع على عقل الطفل عن طريق حاسة أو أكثر ، فإذا استقرت في العقل فإنها ترتبط ارتباطات مختلفة عن طريق التفكير ويستطيع الطفل أن يؤلف أفكارا مركبة مثل اللبن الأخضر ، وكلما كثرت خبرات الانسان كثرت أفكاره واستطاع الربط بين عدد كبير منها . وبذلك يستطيع الانسان أن يحصل على أفكار صحيحة وأفكار خاطئة . فالانسان يستطيع أن يحصل على فكرة التفاحة أو الحصان ويستطيع الحصول على فكرة رجل له رأس أسد وجسم حصان عن طريق الربط الخاطئ بين بعض الأفكار التى توجد مستقلة فى الحس. وخير طريقة للتأكد من صحة الأفكار هو التحقق منها فى عالم الخبرة . إننا نستطيع التماس براهين فيزيائية على التفاحة والحصان ولا نجد براهين فيزيائية للرجل الذى يكون له رأس أسد وجسم حصان ، إن عقل الإنسان أشبه شئ بالكمبيوتر لا تحصل منه إلا على ما أدخلت فيه . ولذلك أكد لوك ضرورة وضع الطفل فى بيئة خصبة مليئة بالمثيرات ، ووصف فى كتابه « بعض الأفكار عن التربية » طريقته فى تربية الجنتلمان الذى يهيئ له خبرات متنوعة بما فى ذلك السفر إلى بيئات متنوعة . إن حساسية لوك لأهمية الخبرة وصلتها بعمليات الفكر أثرت فى كثير من المفكرين الذين جاءوا بعده . غير أن تأكيده على الخبرة أدى الى نتائج غير محسوبة مثل العقل والبدن ، والاعتقاد فى أن الانسان لا يدرك إلا أفكاره . وعلى سبيل المثال تابع باركلى لوك ووصل الى هذه النتيجة حيث قرر أن معنى وجود الشئ هو إدراكه أو أن وجود أى شئ يعتمد على العقل . ولم يستطع الفلاسفة الخروج من هذا المأزق إلا بأخذ فكرة تشارلس بيرس عن الأجزاء المترابطة

للخبرة وتعريف الأفكار بطريقة وظيفية وتجنب التكوينات العقلية . لقد كان العقل كما صوره لوك سلبياً لأنه اعتقد أن أفكار الانسان تتكون بالمثيرات الخارجية ، ولكن ديوى أشار إلى أهمية العقل باعتباره عاملاً فعالاً فى تكوين الأفكار وفى التأثير فى البيئة. لقد أكد ديوى على العلاقات المتبادل بين العقل والبيئة . فالإنسان يخبر الأشياء باعتبارها جميلة أو قبيحة، وهذه الخبرات ليست ذاتية ، بل هى نتيجة للارتباط بين الخبرة والطبيعة.

جـ - أوجست كونت (١٧٩٨ - ١٨٥٧):

حاول كونت تطبيق الطريقة العلمية على دراسة المجتمع ، وكان لمحاولته الفلسفية تأثير بالغ فى تنمية الفلسفة البرجماتية حيث اعان الفلاسفة البرجماتيين على حل المشكلات الاجتماعية بالطريقة العلمية . ولقد أعلن ديوى موافقته على فكرة كونت فى أن الحضارة الغربية تدهورت بسبب الفردية المسرفة ، واستعار منه فكرة أن العلم يمكن أن يكون أداة منتظمة للحياة الاجتماعية . لقد أراد كونت إصلاح المجتمع عن طريق تطبيق طريقته الوضعية . وتمثلت فكرته فى أن العلم يشتمل على العضوى وغير العضوى . أما العلوم العضوية فتشتمل على الفيزياء والكيمياء ، وأما العلوم غير العضوية فتشتمل على علم النفس وعلم الاجتماع . إن كونت اراد اخضاع البناء الاجتماعى والعلاقات الاجتماعية للدراسة العلمية رغبة فى تنمية النظرية الاجتماعية واستفاد البرجماتيون من اتجاهاته الوضعية وجعلوها أساساً لطريقتهم العلمية فى دراسة الظاهرات النفسية والاجتماعية.

د - تشارلس داروين (١٨٠٩ - ١٨٨٢):

كان لداروين تأثير كبير فى البرجماتية حيث قرر فى كتابه « أصل الأنواع » أن الأنواع المختلفة من الكائنات الحية تتطور تطوراً طبيعياً عن طريق الصراع من أجل البقاء ، ويحدث هذا الصراع عن طريق التفاعل بين الكائن الحى وبيئته . والظروف البيئية - من حيث كمية الطعام والعوامل الجغرافية ووجود أو عدم وجود الحيوانات المفترسة - تمهد الطريق لحدوث الاختيار الطبيعى. فالكائنات ذات الخصائص المناسبة التى تعين على التكيف مع الظروف البيئية تبقى وتموت الكائنات غير القادرة على التكيف أو المنافسة : ولقد أعانت نظرية داروين على فهم ظاهرات متباينة فى مجال الطبيعة والاجتماع وعلم النفس ، كما أعانت على تنمية فكرة فلسفية مفادها أن الطبيعة متطورة والحقيقة فى صيرورة دائمة فألقت نظريته ظلالاً من الشك على إمكان إدراك الأشياء فى حالتها الراهنة ، وهكذا اعتقد البرجمانيون استنادا إلى هذا الفهم فى أن الحقيقة ليست ثابتة بل هى فى تطور مستمر ، وأن تربية الفرد مرتبطة بالتطور البيولوجى والنفس والاجتماعى . وعلى هذا النحو ربط وليام جيمس وجون ديوى بين الإنسانى والطبيعى.

هـ - البرجماتية الأمريكية :

مما سبق يتضح أن بعض الأفكار البرجماتية نشأت فى القارة الأوربية ولكن ثلاثة من الأمريكان هم تشارلس بيرس ووليام جيمس وجون ديوى أعانوا على

جعل البرجماتية فلسفة تربوية محددة المعالم والقسمات . وفيما يلى نحاول بيان إسهام كل منهم فى تنمية الفلسفة البرجماتية.

تشارلس بيرس (١٨٣٩ - ١٩١٤ م) :

يتمثل إسهام بيرس فى الفلسفة البرجماتية فى تقديمه لمقالة بعنوان « كيف نجعل أفكارنا واضحة » نشرت فى المجلة الشهرية للعلم الشعبى سنة ١٨٧٨ ، وفى هذه المقالة انتقد بيرس ثنائية العقل والمادة والذاتية والموضوعية ، وأكد ضرورة الوعى بما يترتب علي الأخذ بفكرة معينة من نتائج ، واعتقد فى أن الأثارالعملية تؤلف مفهومنا عن الشئ . يقول بيرس : « إن فكرتنا عن شئ هى فكرتنا عن آثاره الأساسية » فالأفكار والمفاهيم لاتنفصل عن السلوك الإنسانى ، ولا معنى لأن يكون لديك فكرة إلا أن تكون على وعى بتأثيراتها ونتائجها ، ولقد استنتج بيرس أن المعرفة الحقة بأى شئ تعتمد على التحقق منه بالخبرة الفعلية ، والأفكار تظل فروضاً حتى نتحقق من صحتها . إن تأكيده على طبيعة الأفكار والحكم عليها بنتائجها وآثارها أثر فى طريقة التفكير البرجماتية، وأصبحت هذه الاتجاهات من أهم خصائص الفكر البرجماتى اللاحق.

وليام جيمس (١٨٤٢ - ١٩١٠م) :

أخذ جيمس فكرة بيرس عن الآثار العملية مأخذ الجد ، وجعلها جوهر نظريته فى الحقيقة . فحقيقة الفكرة فى رأى جيمس هو قدرتنا على العمل . فالحقيقة ليست مطلقة وإنما هى مؤقته ومرتبطة بحقائق الحياة والسلوك . والحقيقة

فى رأيه ليست وصفا للفكرة أو جزءا منها وإنما هى فيما يترتب على الأخذ بها من نتائج . والحقيقة فى رأيه لا تنفصل عن الخبرة ، ولا نعرف الحقيقة إلا بدراسة الخبرة والخبرة تشتمل على مكونات فردية ، وبالتالى لا نستطيع أن نتحقق منها موضوعياً. ولقد شجعت هذه الاتجاهات على الأخذ بفكرة النسبية لدى المفكرين اللاحقين من أمثال جون ديوى .

جون ديوى (١٨٥٩ - ١٩٥٢ م):

وافق ديوى وليام جيمس فى اعتقاده فى أنه لا توجد مطلقات واستعار فكرته فى توضيح الأفكار عن طريق آثارها العملية ، ونما مفهومه عن الخبرة متأثرا بوليام جيمس ، والخبرة عند ديوى ليست حدثا وانما هى شئ طبيعى. فالخبرة والطبيعة غير مستقلتين بل إن الخبرة هى نفسها الطبيعة . والخبرة فى رأيه يمكن أن تنقسم قسمين : الكيان الذى يخبر والأشياء التى تخبر . والناس لا يخبرون الخبرة بل يخبرون العالم الذى يعيشون فيه وهو عالم يتألف من الأشياء والأفكار والآمال والمخاوف والطموحات وهى أمور مستمدة من الطبيعة . وتتمثل مشكلة الفلسفات السابقة فى رأيه فى خلطها بين الخبرة وفكرتها عنها . فالفلاسفة السابقون ركزوا على أفكارهم واعتبروها حقيقة مطلقة وانشغلوا بالأفكار المجردة ونسوا الخبرة الأصلية . وبلغ اهتمام ديوى بالخبرة أن جعلها عنواناً لأكثر من عمل من أعماله مثل « الخبرة والطبيعة » و « الفن خبرة » و «الخبرة والتربية » ولم تكن أبحاثه فى الخبرة تأملية وإنما كان مهتما بمشكلات الحياة اليومية . لقد كره ديوى أن تكون الفلسفة مشروعا تأملياً وأراد أن تكون

مشروعاً عملياً . لقد أراد أن ينقل الفلسفة الى البيت والمزرعة والمصنع . ولعل هذا يبدو من قوله فى كتابه « إعادة بناء الفلسفة » (١٩٢٠ ، ص ٢٦) : « إن عمل الفلسفة المستقبلة هو أن توضح أفكار الناس فيما يتعلق بالصعوبات الاجتماعية والخلقية التى يصادفونها فى حياتهم اليومية . وهدفها أن تصبح أداة للتعامل مع هذه الصراعات » ومعنى ذلك أن الفلسفة عنده يجب أن تكون نقدية وبنائية وليس عملها البحث عن الحقيقة المطلقة . الفلسفة عنده طريقة فى البحث ووسيلة لتكامل المعرفة . إنها يجب أن تعالج مشكلات المجتمع الإنسانى كالأخلاق والاجتماع والتربية . ومن ثم نلاحظ أن مفهوم ديوى عن الفلسفة كان قريباً من مفهوم بيرس فى اعتباره للفلسفة طريقة . ولكن الفرق بينهما يتمثل فى أن بيرس كان معنياً بالمفاهيم والأفكار وكان ديوى معنياً بالمشكلات الملحة فى الحياة الاجتماعية .

إن اهتمام ديوى بالسلوك الاجتماعى والمشكلات الاجتماعية والخلقية والتربوية جعل لفلسفته طابعاً عملياً فبدلاً من الاهتمام بالتكوينات النظرية والعقلية أكد ضرورة الاهتمام بالمشكلات الإنسانية فى عالم متغير . ان ما نحتاج إليه فى رأيه هو الحلول العملية لمشكلات عملية . والأفكار بالنسبة إليه أدوات أوحلول لمشكلات إنسانية ولذلك كان يفضل أن توصف فلسفته بالأداتية . وفى كتابه « كيف نفكر » بين ديوى كيف تستخدم الأفكار باعتبارها أدوات لحل المشكلات الحقيقية وطبق الطريقة العلمية على دراسة المشكلات الاجتماعية. إن ديوى كان مهتما بالطريقة أكثر من اهتمامه بالأفكار المجردة . انه يقرر أن

الشئ يعتبر صحيحاً أو خاطئاً على أساس نتائجه أو تأثيراته فى النشاط الإنسانى . وكان نشاط ديوى فى مدرسته العملية فى جامعة شيكاغو دليلاً على اعتقاده فى ضرورة اختيار الأفكار التربوية فى مواقف الحياة اليومية أو فى مجال الخبرة .

المضامين التربوية للفلسفة البرجماتية

١ - أهداف التربية :

يعتقد البرجماتيون أن التربية ضرورة من ضرورات الحياة فهى تعين الناس على مجابهة المشكلات التى تصادفهم فى تفاعلهم مع البيئة المادية والاجتماعية.

ويرى ديوى أن المجتمعات المتمدينة تبقى لأن التربية تنتقل من جيل الى جيل وتنقل الأفكار والعادات والمشاعر والأنشطة من الكبار إلى الصغار ، وبدون هذا النقل لا ينبغى النظر إلى التربية باعتبارها اكتسابا لمعرفة متضمنة فى مقرر دراسى بل باعتبارها جزء من الحياة ذاتها . ويرى ديوى (الديمقراطية والتربية) أن التربية عملية مستمرة ولا نهاية لها ، وليس لها غرض فيما وراءها ، فالتربية هى الغاية. ومعنى ذلك أن الخبرات التعليمية التى تقوم فى المدرسة تكون غاية فى ذاتها وليست مجرد وسيلة لغايات أخرى ، وأن تكون المدرسة حياة وليست إعدادا للحياة . وجميع جوانب الحياة مربية ، وكل تربية حياة . ومعنى ذلك أن تكون المدارس أماكن يتعلم فيها التلاميذ الحياة من خلال الحياة

فيها ، ويتعلمون السلوك الخلقي من الحياة الخلقية في المدرسة . وفي كتابه «عقيدتي التربوية » اعتقد ديوي أن للتربية جانبين : جانباً سيكولوجياً وجانباً اجتماعياً ولا ينبغي التضحية بأحدهما من أجل الآخر، وفهم المعلم لأحدهما يعينه على فهم الجانب الآخر . ففهم الظروف البيئية يعين على فهم قوى الطفل . إن ديوي يؤكد على ضرورة إعداد الأفراد باعتبارهم كائنات اجتماعية قادرة على تدبيرأمورهم وحل مشكلاتهم الاجتماعية . وهذا يعني فهم الحقائق الاجتماعية والحقائق السيكولوجية ، وضرورة النمو وفقاً لأهداف فردية واجتماعية . إن ديوي يرى أن الأهداف يجب أن تنمو في ظل الظروف القائمة وأن تكون مؤقته وأن توجه لتحرير النشاط الإنساني . إنه يرى أن هدف التربية هو النمو ، وطالما أن النمو خاصية حياتية (وهذه فكرة داروينية) فالتربية والنمو شئ واحد وليس للتربية هدف سوى النمو . وكأن ديوي يقصد بالنمو زيادة قدرة الفرد على التعلم من الخبرة والحصول على خبرة مربية.

٢ - طرق التربية :

يعتقد البرجماتيون أنه لا توجد طريقة تعليمية واحدة تناسب جميع الموضوعات وجميع التلاميذ وجميع الظروف. ولذلك يؤكدون ضرورة إلمام المعلم بمختلف طرق التعليم والإفادة من مختلف الإمكانات التعليمية والبيئية ويحرص البرجماتيون على تأكيد وحدة المعرفة الإنسانية وترابط العلوم المختلفة ولذلك يقسمون المناهج الدراسية أقساما عريضة كالفنون اللغوية والعلوم الاجتماعية

والعلوم الطبيعية ، ويدرسون العلاقات المتبادلة بينها ، ويتحدثون عن منهج محورى يعين الطلبة علي الربط بين أجزاء الخبرة . ويؤكد البرجماتيون على بعد الدافعية والعمل ، ولذلك يحرصون على دفع التلاميذ إلى المعرفة والعمل المفيد ، ويؤكدون اتجاها مثل حل المشكلات حيث يطالب الطلبة بحل المشكلات التى يقدمها المعلم ويقوم المعلمون بوظيفة تيسير التعلم وتدبير الموارد اللازمة للتعلم والتعليم . ويحرص المعلمون على تقديم موضوعات تناسب ميول واهتمامات التلاميذ ، ويتعاملون مع الموضوعات والطرق على مستوى تجريبى . فالتربية عندهم تجريبية ولا غرو فى تسمية مدرسة ديوى فى جامعة شيكاغو بمدرسة ديوى المعملية . وفكرة التجريب تعنى أنه لا توجد حلول جاهزة منذ البداية وإنما يتعين على الطلبة والمعلمين تقديم الحلول المبتكرة . ويعتمد البرجماتيون على طريقة المشروعات فى تعليم الناشئة وكان لوليام كلباترك فضل تعميم هذه الطريقة . فالطلبة ينفقون على المشروع ويحددون أهدافه بالتعاون مع المعلم ثم يتعاون الجميع فى تحقيق أهداف المشروع . وللمعلم حق الاعتراض على المشروع الذى لا تتوفر الامكانيات أو الموارد اللازمة لانجازه. ومعنى ذلك أن طرق التعليم البرجماتية تجريبية ومرنة ، وتستهدف تنمية قدرة الطالب على التفكير وحل المشكلات والمشاركة فى الحياة الاجتماعية بذكاء وفاعلية.

ويرفض البرجماتيون الاتجاهات التقليدية التى تعزل المعرفة عن الخبرة أو تجزئ المعرفة الإنسانية . ولذلك يقرر ديوى فى كتابه « الطفل والمنهج » أن التجزيئية تركز الانتباه على المقرر لا على خبرة الطالب ومن ثم يعرف الطالب

أجزاء من شيكسبير دون معرفة دلالة ذلك بالنسبة لحياته الشخصية . وانتقد ديوى المقررات الدراسية التى تراعى الطالب فقط ولا تأخذ فى الاعتبار المطالب الاجتماعية . ويؤكد ديوى على ضرورة الربط بين التنظيم المنطقى للمادة والخبرات الفعلية للطالب . ويؤكد البرجماتيون أهمية تنوع المناهج أى التى تغطى مجالات كثيرة كالصحة والأسرة والسياسة والاقتصاد والتربية المهنية والتربية الجنسية ومن ثم كان اهتمامهم بطريقة المشكلات وطريقة المشروعات والمنهج المحورى . فالمنهج يبدأ بمشكلة تصادف الطالب ثم تستخدم مداخل كثيرة لعلاج المشكلة . وتستمر المعرفة اللازمة لحل المشكلات من مصادر كثيرة كالخبرات الشخصية للطلبة والمعلمين والكتب والدوريات والزيارات الحقلية ومقابلة الخبراء. وتقوم هذه المعرفة وفقا لأهميتها فى خدمة الغرض ثم يقوم المشروع برمته قبل البدء فى مشروع آخر . وهكذا نجد أن المنهج البرجماتى يتألف من حقائق متنوعة وعمليات كثيرة . وهو ليس غاية فى ذاته وإنما هو وسيلة للنمو المستمر واكتساب خبرات جديدة مربية.

ثانيا: الوجودية والظاهرياتية :

الفلسفة الوجودية من أحدث الفلسفات تطبيقاً على مشكلات التربية ، على الرغم من إمكان تتبع تاريخها إلى السوفطائيين . ولقد أعان كريكيجارد ونيتشه على تنميتها في القرن التاسع عشر ، واستطاع مارتن بوبر ، وكارل جاسبرز ، وجان بول سارتر تحديد ملامحها الفلسفية في القرن العشرين . أما الظاهرياتية فترجع الى إدموند هوسرل في بداية القرن العشرين ، ثم توفر مارتن هيدجر ، وموريس ميرلو بونتي على تطويرها . وبالرغم من وجود اختلافات بين الوجودية والظاهرياتية فإنهما يشتركان في كثير من الملامح. فسارتر كان وجوديا ، ومع ذلك كان يكتب كما لو كان ظاهرياتياً. وكان هيدجر ظاهرياتياً ، ومع ذلك اعتبره الوجوديون منظراً لفلسفتهم . وحينما استخدمت هاتان الفلسفتان في التربية عولجتا باعتبارهما مترابطتين ، ولذلك أشار إليهما بعض الكتاب بمصطلح الظاهرياتية الوجودية « فالوجود والزمان » لهيدجر كان رسالة فيما أطلق عليه هيدجر الظاهرياتية الوجودية استخدم فيها طرق التحليل الظاهرياتي لوصف الوجود الحسي في عالم الناس والأشياء دون اهتمام بالوجود المجرد. يقول إميل بربيه (١٩٥٦، ص ص١٠٣ - ١٠٤) : « إن الوجود والزمان » الذى ألفه مارتن هيدجر سنة ١٩٢٧ ، و« الوجود والعدم » الذى أخرجه جان بول سارتر سنة ١٩٤٣ عنوانان لكتابين أساسيين تتجلى فيهما بوضوح الفلسفة الوجودية ، وربما توقع القارئ من وراء هذين العنوانين المستعارين من التقاليد الفكرية في العصور الوسطى أن تجد في الكتابين نوعاً

من فلسفة الوجود المجرد التى تتبع الطريقة العتيقة ، والواقع أن كتاب هيدجر يحدثنا عن مجلد ثانٍ فى هذا الموضوع لكنه لم يظهر إلى عالم الوجود . أما كتاب سارتر فينطوى على عنوان إضافى صغير هو « محاولة لفلسفة وجودية خاصة بالظواهر » ومع ذلك فإننا لا نلبث أن نلاحظ أن الموضوع الحقيقى لهذين الكتابين ليس الوجود المجرد ، وإنما هو الإنسان فى وجوده الحسى بمعنى الكلمة أى فى حياته اليومية وسط العالم وبين الآخرين بكل مشروعاته وهموم المشروعات.، وفى حياته الفكرية أيضا ، تلك الحياة التى إذا ما انتهى من تلهيه بمشاغلها اليومية أحس بالقلق الشديد حيال هذا العدم الذى يساوره من كل جانب فلا يدرى لماذا وكيف خرج من العدم ، كما يرى أن وجوده إنما صنع من أجل الموت الذى سيقذف به الى العدم مرة أخرىً » ومما ينبغى ملاحظته أن الفلاسفة التقليديين كانوا يدرسون مشكلات تتعلق بطبيعة الوجود المجرد والمعرفة والقيم بينما يدرس الوجوديون كيف تكون هذه القضايا مهمة فى ضوء الخبرة المعاشة للفرد ، ويدرس الظاهرياتيون ظاهرات الوعى وأهمية التربية فى الإدراك ونمو المعنى فى الخبرة الفردية.

أ- الفلاسفة الوجوديون :

يقدم الوجوديون مجموعة مربكة من القضايا والتفسيرات لا يمكن أن تقدم مجموعة مترابطة من المعانى والأفكار التى تعبر عن اتجاه واحد . ولعل السبب فى ذلك يرجع إلى أن الفلسفة الوجودية فلسفة حديثة ونمت فى ظل ثقافات

مختلفة . وقد يرجع تباين الاتجاهات إلى العقيدة الوجودية ذاتها - تلك العقيدة التى تؤكد عزلة الإنسان واغترابه ووحدته ووجوده فى عالم لا معنى له . هذا فضلاً عن أن مختلف المذاهب الوجودية تؤكد على الفردية والجوانب الشخصية والحرية والاستقلال . وفيما يلى نتحدث عن بعض روادها.

نيتشه (١٨٤٤ - ١٩٠٠):

تأثرت الفردية التى عنى بها الوجوديون بأعمال فريدريك ويلهلم نيتشه الفيلسوف الألمانى الذى حاول إقامة أخلاق جديدة تتعارض مع الأخلاق اليهودية والنصرانية - تلك الأخلاق التى جعلت الفرد ضعيفاً ذليلاً.

ففى كتابه الرائع « هكذا تكلم زرادشت » أراد نيتشه البلوغ الى إنسان يتجاوز القيم التقليدية ليصبح إنساناً خارقاً « سوبرمان» وطور نيتشه هذه الفكرة فى كتابه « فيما وراء الخير والشر» و« أصل الأخلاق» وفى كتابه «إرادة القوة» تحدث نيتشه عن الانعكاسات السياسية لهذه الأفكار وأثر قيادة الرجال العظماء فى خلق قيم جديدة تؤكد القوة والشجاعة . وهذا هو ما أرادت ألمانيا النازية تحقيقه . ويتمثل الفرق الجوهرى بين نيتشه والوجوديين فى أن الوجوديين معنيون بأخلاق محافظة وفردية قلقة محبطة فى حين أن نيتشه يدعو إلى فردية قوية قادرة على تأكيد التراث ومجابهة الصعوبات.

كيركيجارد (١٨١٣ - ١٨٥٥):

درس كيركيجارد الأداب الإغريقية واللاتينية ودرس فلسفة هيجل ، واعترض عليه لعنايته الفائقة بوجهة النظر الاجتماعية وإهماله للفردية . وبالرغم

من أن كيركيجارد كان نصرانياً مخلصاً فقد انتقد الأخلاق النصرانية في كتابه «هجوم على النصرانية » وبخاصة المؤسسات الكنسية وفساد رجال الدين ودعا إلى نوع مختلف من الإيمان الفردى . كما انتقد العلم واجراءاته الموضوعية التى أبعدت الإنسان عن الدين وذهبت بالفردية ، لقد دافع كيركيجارد عن الفرد الذى يصدر أحكاما شخصية ويتجنب الاتجاهات العلمية بأخلاقها الموضوعية . إنه أراد إنسانا موجهاً توجيهاً ذاتياً فى مقابل الإنسان الذى يوجهه الآخرون . ولم يكن كيركيجارد مهتماً بالوجود المجرد بل بالوجود الإنسانى الفردى ، واعتقد أننا فى حاجة الى فهم أنفسنا ومصيرنا وحقيقة الإيمان ولذلك هاجم الفلسفة الهيجلية والتفكير المجرد الذى تتضاءل فيه أهمية الفرد . لقد اعتقد أن الأفراد فى حياتهم يواجهون بخيارات وأنهم وحدهم قادرون على الاختيار وإتخاذ القرار وتحمل ما يترتب على اختيارهم من تبعات ومسئوليات . وهكذا يكون الفرد فى رأيه مسئولاً عن أفعاله واختياراته وتخيراته ، ويضيف كيركيجارد ثلاث مراحل يقطعها الإنسان على طريق الحياة المرحلة الأولى فنية أو جمالية يستمتع فيها الإنسان بإحساسه وانفعالاته ، والمرحلة الثانية خلقية يفهم الإنسان من خلالها مكانه ووظائفه فى الحياة ويصير إنساناً عالمياً ، والمرحلة الثالثة دينية وهى أعلى المراحل حيث يقف الإنسان بمفرده أمام ربه . ويسلم كيركيجارد بوجود مسافة شاسعة بين الرب والعالم ينبغى للإنسان اجتيازها بالإيمان والعاطفة الدينية . ويصل الإنسان إلى هذه العاطفة الدينية بفهم نفسه باعتباره مخلوقاً للرب وليس عن طريق التأمل وحده . ولقد اعتقد كيركيجارد أن التربية يجب أن تكون ذاتية وشخصية ودينية وينبغى أن يعرف المربى شخصية المتعلم وكيفية مخاطبته

وتوجيهه واستخدام كل الوسائل التى تعينه على أداء هذا العمل . ولقد عارض الدراسات المهنية والفنية لأنها توجه الإنسان إلى العالم العلمانى والموضوعى ، وبالرغم من أن آراء كيركيجارد أهملت فى حياته فقد كان لتوقعاته ومخاوفه من العلم والتكنولوجيا ما يبرره فى القرن العشرين من ذهاب الفردية وغلبة الاتجاهات المادية والوظيفية الأمر الذى أدى إلى بعث أفكاره والعناية بها فى العالم المتقدم مثل أوربا وأمريكا.

مارتن بوبر (١٨٧٨ - ١٩٦٥):

تأثر مارتن بوبر رجل الدين اليهودى بأفكار هيدجر ، ثم طور فلسفة خاصة به تدعو إلى الاحترام المتبادل ، وتعلى من كرامة الإنسان . ومن أشهر كتبه « أنا وأنت » وهو كتاب فى العلاقات الاجتماعية يصف فيه بوبر كيف يحيا الإنسان بين الناس ويتوحد مع العالم . ويبين بوبر وجود نوعين من العلاقات : علاقة موضوعية قوامها الذات والموضوع ، وفيها يرى الإنسان غيره من الناس والأشياء كما لو كانوا أدوات لتحقيق أغراضه ومآربه الشخصية ، وعلاقة شخصية قوامها ذات فى مقابل ذات حيث يشعر الإنسان أن لكل إنسان عالما ذاتيا ومعنى خاصا يجب احترامه وتقديره . ويذهب بوبر إلى أن علاقة الذات فى مقابل الموضوع هى النمط الغالب على الناس ، وهى تؤدى إلى جميع الشرور التى يعانى منها الإنسان فى ميدان العمل والعلم والدين والحكومة والتربية. ويريد بوبر استبدال العلاقة ذات فى مقابل ذات بالعلاقة ذات فى مقابل موضوع حيث يعتبر كل شخص غيره إنسانا له حريته وإرادته وكرامته. ولقد أدى الأخذ بالعلاقة ذات فى

متقابل موضوع فى ميدان التربية إلى اعتبار الطلبة مجرد أرقام لا يستطيع المعلم تذكر أسمائهم ولا يكاد يعرف ما إذا كان يدرس لهم. وبناء على ذلك قامت العلاقة بين المعلم والمتعلم على أساس أن المعلم هو الشخص المهم والمتعلم لا أهمية له فالمعلم يتخذ جميع القرارات ولا يكون للطالب الحق فى شئ . المعلم يختار موضوعات الدراسة وطريقة التعليم والتقويم ولا يكون للمتعلم رأى فى كل ذلك . إن بوبر يدعو إلى وجود علاقة بين المعلم والمتعلم قوامها أنا وأنت حيث يكون هناك احترام متبادل وتعاطف بين المعلم والطالب ، وبذلك يشترك المعلم والطالب فى المعرفة والمشاعر والآمال - علاقة تكون فيها جميع الأطراف معلمين ومتعلمين وتحكمهم علاقة شخصية حميمة . إن بوبر يعتقد فى ضرورة وجود هذه العلاقة الشخصية فى جميع المراحل التعليمية وفى الحياة الاجتماعية بصفة عامة . لقد كان بوبر من أكثر الفلاسفة الوجوديين كتابة عن التربية وبخاصة فى مجال العلاقة بين المعلم والمتعلم . لقد شعر بوبر أن التربية كأى نشاط إنسانى يمكن أن تحكمها العلاقات غير الشخصية أو العلاقات الشخصية. وأفضل موقف تربوى فى رأيه هو ما يحكمه علاقة الصداقة بين المعلم والمتعلم باعتبارهما أفراداً إنسانيين تسود بينهما علاقة أنا وأنت ولقد أثرت تلك النزعة الإنسانية لبوبر فى كثير من المفكرين اللاحقين ، وغلبت على ميادين الفلسفة والأدب والدين وعلم النفس والتربية .

مارتن هيدجر (١٨٨٩ - ١٩٧٦)

تأثر هيدجر بفلسفة كانط وفلسفة هوسرل واستخدم الطريقة الظاهرياتية التى نماها هوسرل فى تفسيرالخبرة المعاشة . وبالرغم من أن هيدجر لم يقبل أن تطلق على فلسفته اسم الوجودية فقد اعتقد الكثيرون أنه أعان على مد الفكر الوجودى إلى آفاق جديدة . لقد قرر أنه معنى ببحث الوجود لا الفرد ، ولكنه فى الحقيقة كان معنياً بالوجود المحسوس - الوجود فى العالم والخبرة الحية المعاشة أو خبرة الإنسان فى البيئة . وهكذا كان هيدجر مشغولاً بدراسة الفرد الذى يحاول أن يحصل على معنى لوجوده فى العالم على الرغم من إعلانه أنه معنى بالوجود المجرد . ففى كتابه « الوجود والزمان » يرى أن الوجود فى العالم يتألف من ثلاثة جوانب أساسية . ففى الجانب الأول يدرك الفرد العالم كبيئة محيطة - ليس بالمعنى المادى الموضوعى بل باعتبارها خبرة فردية أو خبرة موضوعية ، والجانب الثانى للوجود فى العالم هو الخبرة بالآخرين باعتبارها أساسا للعلاقات الاجتماعية ، حيث يكون الأفراد كائنات ذاتية لها خبراتها وأفكارها الشخصية والذاتية ، الجانب الثالث للوجود فى العالم هو أن يصبح الشخص على وعى بذاته باعتباره موجوداً ذاتياً يمكن الحصول عليه من خلال الإجابة عن السؤال من أنا ؟ وهذا هو السؤال الذى يجعل الإنسان وجهاً لوجه مع القلق الوجودى . وينبغى ملاحظة أنه لا توجد قواعد أو إرشادات تعين فى الإجابة عن هذا السؤال ولكن كل فرد مضطر إلى الإجابة عنه باعتباره فرداً. إن هيدجر لم يكتب كثيراً عن التربية ولكن فكره أعان على فهم الجانب الشخصى من الخبرة . يقول وليام

بلاتنر Blatlner (١٩٦٦ ، ص ٢٥٥) : « ان هذا الخط من الفكر يقترح أن يكون التعلم تنمية للقدرات والامكانات الذاتية وليس مجرد تجميعاً للمعلومات من الخارج ».

جان بول سارتر (١٩٠٥ - ١٩٨٠)

كان سارتر من أشهر الفلاسفة الوجوديين الذين كتبوا عن أزمات الحياة الإنسانية . لقد تأثر بفكر مارتن هيدجر فى الثلاثينيات وأصبح أستاذا للفلسفة، وتابع اهتماماته الأدبية وكتب عدداً من القصص والمسرحيات التى ذاعت فى أوربا . ونمت فلسفة سارتر فى ظل ظروف صعبة عاشها أبان الحرب العالمية الثانية حيث أسر والتحق بالمقاومة السرية فيما بعد وكان أعضاء هذا التنظيم يعانون أشد المعاناة . ولذلك كانت فلسفته بصفة عامة وصفاً للأحوال الإنسانية التعسة التى لا يشعر فيهاالفرد بأى معنى لوجوده الفردى . وفى ظل هذه الظروف الصعبة ألف سارتر كتابه « الوجود والعدم » سنة ١٩٤٣ وناقش فيه الوعى (الوجود من أجل ذاته) وموضوعات الوعى (الوجود فى ذاته) والوعى أو الوجود من أجل ذاته هو التأمل . والوجود من أجل ذاته أو الوعى يحاول تجاوز الوجود فى ذاته وهذا يعنى أن الفردية أو الوعى الإنسانى حر . ويمكن أن يقال أن الوعى يتعامل مع معنى الأشياء وليس مع الأشياء فى ذاتها . ويرى سارتر أن الأزمة الإنسانية تتمثل فى عدة مظاهر هى العزلة الفردية وانعدام المعنى لأننا نوجد فى عالم لا معنى له ، وأى معنى نحصل عليه فى العالم هو من صنعتنا نحن وليس جزءا من العالم الموضوعى أو العالم فى ذاته . فالحصول

على المعنى أمر فردى . وحيث أن الفرد والعالم لا معنى لهما فلا مبرر لوجودنا في رأيه . وليس هناك إله يخلع المعنى على الوجود مثل إله باركلى الذى كان يعقل الأشياء ويضمن وجودها لأن سارتر كان ملحداً. ولا يوجد عالم فكرى متميز عن العالم الموضوعى ، بل إن الإنسان والفردية والجمعية توجد جميعاً من غير معنى ولا تبرير لها إلا ما نحدثه فيها أو نخلعه عليها. ويذهب إميل بربيه (١٩٦٥) الى أن كتاب « الوجود والعدم لسارتر كتاب يمكن قراءته على أنه تاريخ لألوان خيبة الرجاء المتعاقبة التى يلقاها الفيلسوف فى بحثه عن الوجود . ولقد بين بربيه تحليل سارتر لثلاثة أنواع من خيبة الرجاء فخيبة الرجاء الأولى تبين أن معرفة الإنسان لنفسه عن طريق التفكير لا تقدم الا الفراغ والعدم . وخيبة الرجاء الثانية تتمثل فى صعوبة الفصل بين ما هو لذاته وما هو فى ذاته أى بين الشعور والعالم. ولما لم يكن هناك شعور إلا إذا كان خاصاً بهذا العالم فليس هناك وجود للعالم إلا باعتبار هذا الشعور . ولكن تقرير هذه العلاقة ليس معناه التسليم بالفكرة المثالية للوجود الذاتى التى ترجع أشياء العالم إلى ألوان من الشعور. فالمعرفة علاقة بين ما هو لذاته وبين ما هو فى ذاته الذى يختلف فى طبيعته عما هو لذاته اختلافاً تاماً ، فهل يجد ما هو لذاته فى هذه العلاقة سنداً لوجوده ؟ ليس الأمر كذلك فى رأى سارتر . وخيبة الرجاء الثالثة تتمثل فى أننا نكون على اتصال بالعالم والآخرين وهذه الصلات تجبرنا على فقدان حريتنا ، ويرى أيضا أن معرفة الإنسان لنفسه ومعرفته للأشياء ومعرفته للأشخاص الآخرين لا تستطيع أن تملأ الفراغ الشامل للشعور أو لما هو موجود من أجل ذاته.

إن قوام فلسفة سارتر تتمثل فى اعتقاده فى أن الوجود يسبق الماهية فإن لم يكن لنا معنى عند الميلاد فإننا نجعل لأنفسنا معنى فى العالم بالطريقة التى نريد . وإن لم يكن هناك إله أو علة أولى (كان سارتر ملحدا) فلا شئ يمنعنا من أن نصبح كما نريد لأنه لا يوجد مصير محدداً سلفاً يقول سارتر (١٩٨٣ ، ص ص ٦٨ -٦٩) فى الرد على من انتقد قصة « طريق الحرية » ، حيث صور أشخاصا منحطين وجبناء وجعل منهم أبطالا لقصة كاملة : « فى وهم هؤلاء المنتقدين أن الجبناء يولدون جبناء وأن الأبطال يولدون كذلك أبطالا . إن هذا الانتقاد لمثير للضحك فهل يتصور هؤلاء أن من ولد جباناً فعليه أن يبقى كل عمره جباناً لا يتصرف إلا كجبان ، وأن من ولد بطلاً سيبقى أبد حياته لا يأكل الا كبطل ولا يشرب إلا كبطل. إن الإنسان يصير جباناً وإنه يصير بطلاً ، بل الأحرى بنا أن نقول : إن الإنسان يصير نفسه جبانا أو يصير نفسه بطلا » ويمكن أن نقول نفس الشئ بخصوص الواقع أو العالم والعلم لأن سارتر يرى أن العلم خلق إنسانى . ومعنى ذلك أنه لا يوجد شئ يحملنا على فعل شئ لا نريده لأن جميع المطلقات والقواعد والقيود من خلق الناس . فإذا لم توجد قيود مبدئية فلا توجد حتمية ، ويكون كل شئ ممكنا . فالإنسانية حرة حرية مطلقة والإنسان محتم عليه أن يكون حرا يقول سارتر (١٩٨٣ ؛ ص ٥٤) : « فالإنسان مضطر أن يكون حراً وقد حكم علينا بالحرية والحرية الإنسانية عبء كبير لأننا إذا كنا أحراراً فلابد أن نكون مسئولين عن أفعالنا واختياراتنا لأننا لا نستطيع أن نفعل شيئاً وندعى أن الله أراده أو أن القوانين العالمية أو العلمية تحتمه أو أن المجتمع يفرضه لأن كل هذه الأمور من خلق الإنسان . إننا أحرار ولذلك فإننا مسئولون

ولا عذر لنا كما يبدو من مسرحية سارتر « لا مخرج » فإذا كنا نستطيع خلق الحرب فإننا نستطيع خلق السلام ، وإذا كنا نستطيع خلق اقتصاد الجوع فإننا نستطيع إعادة توزيع الثروة بحيث لا يجوع أحد ، وإذا كنا نخلق عللنا وأمراضنا فإننا نستطيع خلق ظروف افضل للإنسان . فالأمر كله مرجعه إلينا ، وكل ما نحتاجه في رأيه هواتخاذ قراراتنا والعمل على تنفيذها . ويدرك سارتر أن هذه الاختيارات ليست سهلة لأن المستفيدين من الوضع القائم يحاولون مقاومة كل تغيير . إن سارتر لم يتجاهل المجتمع والتقاليد لأنه كان على وعى بأن كثيراً من الناس لا يرون غضاضة فى الحرب أو الجوع أو تحكم القلة . وبالرغم من أن معظم ما ذهب اليه سارتر صحيح فإننا نتردد في قبول رأيه فيما يتعلق بالطبيعة والعلم. إنه يذهب الى أن الطبيعة والعلم لا معنى لهما فى ذاتهما وأن الناس هم الذين يخلعون عليهما المعنى . فإن قبلنا هذا فيما يتعلق بالعلم فإننا نتردد فى قبوله فيما يتعلق بالطبيعة ، ولكن سارتر يذهب إلى أن الطبيعة نفسها تتغير عبر العصور . فلقد قبل الناس فكرة أن العالم مسطح ثم تغير هذا الاعتقاد . ولا يوافق الناس على إقامة حياتهم على معتقدات فوقية . ومعنى ذلك فى رأى سارتر أن الطبيعة نفسها خلق إنساني ، وبالتالى نستطيع التحكم فيها وإن كان هذا التحكم محدوداً . إننا نقول إننا لا نستطيع التحكم فى الطبيعة لأننا لا نفهمها أى لم نخلع عليها المعنى الكافي ، والبحث العلمى ليس أكثر من خلع المعنى على الطبيعة . فإذا خلعنا المعنى الكافى على الطبيعة استطعنا أن نتحكم فى حياتها وتخلق حياة أفضل ، ومعنى ذلك أننا مسئولون عن المعنى الذى نخلعه على الطبيعة . إن سارتر يؤكد على المعنى الفردى ويغفل عن المعنى

الاجتماعى والمادى . ولذلك فإن فلسفته أحادية البعد وتحتاج إلى البعد الاجتماعى ، يمكن أن تسهم التقاليد الماركسية فى رأب هذا الصدع.

ولقد أثرت هذه الاتجاهات الوجودية وبخاصة وجودية سارتر فى فكر بعض المربين من أمثال كارل روجرز وإبراهام مازلو ، فدعا روجرز إلى ضرورة عناية المعلم بتنمية إمكانات المتعلم والعمل على تغييرالمتعلم لذاته والاعتقاد فى أنه هو العنصر الفعال فى إحداث التعلم . ووظيفة المعلم فى رأيه هى إعانة المتعلم على فهم موقف التعلم وإثارته للنمو ، ويمكن أن يحدث هذا من خلال مكافأة المتعلم على آرائه ومشاعره والثقة فى إمكاناته وقدراته على بلوغ ما يريد ، وأن يكون دور المعلم ميسراً لما يريده المتعلم. أما مازلو فقد عنى بموضوع الحاجات الإنسانية وقسمها إلى حاجات أساسية وحاجات ثانوية . أما الحاجات الأولية فهى الحاجة الى الهواء والغذاء والوقاية من الأخطار والألفة بالبيئة . وأما الحاجات الثانوية فهى التى تتجاوز الحاجات الأساسية وتعين على تحقيق الإمكانات الفردية ، وهى تشتمل على أمور مثل الانتماء والتقدير والحاجات الفنية والجمالية . وهى ضرورية لأنها تعين على تحقيق الذات. ويميز مازلو بين تحقيق الذات الحقيقى وتحقيق الذات الوهمى . فالتحقيق الوهمى للذات يتمثل فى محاولة إشباع الدوافع دون نظر إلى أى شئ آخر كالطفل المدلل . أما تحقيق الذات الحقيقى فيأخذ فى الاعتبار الحاجات الفردية وحاجات الآخرين .

ومن خلال هذا العرض السريع لأفكار بعض مشاهير الفلاسفة الوجوديين نجد أن الفلسفة الوجودية تؤكد على الأزمات الإنسانية التى تستحدثها الحياة المعاصرة فيما يتعلق باختيارات الفرد وسلوكه . إنهم يؤكدون على الجانب المظلم من الحياة ويقللون من أهمية الجوانب المضيئة . ولكن الوجوديين أنفسهم ومنهم سارتر يؤكدون أنهم يقاومون النزعة المتفائلة التى توجد لدى الناس إزاء الحياة والوجود. فهم يرون أن الناس يهتمون بالجوانب الجميلة ويقللون من أهمية الجوانب المظلمة من الحياة . فهم يدعون أصدقاءهم لزيارتهم ويذهبون بهم إلى الأماكن الجميلة والمتاحف والمنتزهات وأفضل المطاعم ولا يذهبون بهم إلى الأحياء القزرة التى يعانى أهلها من جميع المشكلات . ويرى الوجوديون أن الجانب المضئ جزء من الصورة ويجب أن يكون الإنسان على وعى بجميع جوانب الصورة . الوجوديون يرون ضرورة الفهم الكامل لكل شئ بجوانبه الحسنة والرديئة ، لأنه لا ملجأ لنا إلا أنفسنا ، ووجودنا يغلب عليه اليأس والقلق . وللدكتور سعيد إسماعيل على (بدون تاريخ) مقالة رائعة تبرر غلبة القلق واليأس مع الفلسفة الوجودية ، وينصح كاتب هذه السطور بالرجوع إليها للراغب فى المزيد عن معرفة دواعى نشأة الفلسفة الوجودية . ومما ينبغى ذكره أن بعض النقاد ينكرون أن تكون الوجودية فلسفة بالمعنى الدقيق للكلمة لأنها لا تعالج الموضوعات التقليدية لفلسفة سقراط الذى كان مزعجاً للأثينيين محاولاً ايقاظهم من ثباتهم العميق لكى يفكروا فى أحوالهم ويدعوهم الى الجدية فى التفكير وإدراك مختلف جوانب الوجود ، الوجودية فى رأينا تدعو إلى فحص حياتنا ومواقفنا الوجودية والابتعاد عن المعتقدات الخاطئة والنظريات الجزئية.

ب- الفلاسفة الظاهرياتيون :

- ادموند هوسرل (١٨٥٩ - ١٩٣٨)

استخدم هوسرل علم الظواهر أو الفينومنولوجيا لجعل الفلسفة علمًا مختلفاً عن العلوم الطبيعية والسلوكية . فالعلوم الطبيعية والسلوكية فى رأيه معنية بالبيئة أو السلوك الظاهر ، وهى تفترض أن هناك عالما مستقلا عن الفكر الإنسانى . إنه أراد أن يدرس الوعى بالأشياء قبل أن يبدأ بتفسيرها أو خلع المعنى عليها ولذلك عنى بالمعطيات الأصلية المباشرة للوعى بالأشياء قبل أن يبدأ بتفسيرها أو خلع المعنى عليها ولذلك عنى بالمعطيات الأصلية المباشرة للوعى. فالظاهرياتى يحاول فهم الخبرة الأصلية للوعى قبل أن تتأثر بالميول أو الثقافة وهذا هو المنهج الذى يدعو اليه هوسرل . انه يدعو إلى استخدام الطريقة الظاهرياتية بدقة حتى يمكن جعل الفلسفة علمية بمعنى مختلف عن العلوم التقليدية الواقعية . ان الواقعية العلمية التقليدية تخبرنا أن موضوعات الخبرة من أشياء وأحداث مستقلة عن إدراكنا ووعينا ، وأن هذا الواقع مستقل عنا ويمكن فهمه أو الوعى به باستخدام الواقعية العلمية الوصفية . ولكن هوسرل يرى آن الوصف العلمى تجريد وليس موضوعاً للإدراك الأولى . فإذا أردنا أن نفهم الخبرة الشعورية الأصلية فلابد من إجراء اختزال ظاهرياتى أى لابد من عزل تأثيرات الثقافة والميول عن الإدراكات الأصلية الأولية البدائية ويضرب إميل بريه (١٩٥٦ ، ص ص ٣٢ ، ٣٣) مثالا للطريقة الفينومنولوجية بشخص يشاهد اهتزاز أوراق شجرة تلعب بها الريح . فالشخص يعتمد على فكرة الشجرة

والريح التى تلعب بالأوراق لتفسير ما يرى أى أنه يفسر الظاهرة تفسيراً مادياً. وقد يعتمد على قوانين التوازن التى تتأرجح الأوراق وفقا لها ، وقوانين انتشار الضوء ، وقوانين تأثير الضوء فى الأعصاب وغيرها . والطريقة الفينومنولوجية تقترح إطراح هذه القوانين وتوجيه النظر إلى ما يبدو أى إلى الظاهرة وهذا الاهتزاز المحض أو هذا الخاطر الذى احتل مكاناً من شعوى أو هذه الحركة . ولكن الظاهرياتى يختلف عن عالم الطبيعة الذى لا يفكر إلا فى الأشياء الخارجية فى أنه لا يستطيع فصل هذا الخاطر عن جسمه وعن شعوره . فالخاطر يبدو فى علاقة مع الذات أو الشعور . إن هوسرل لا يريد إلغاء العالم الموضوعى وإنما فقط يريد إخراجه من نطاق الملاحظة الفعلية حتى يمكن تحليل الخواطر البحثية التى تحيا فى شعورنا . وإنه يدعو إلى التأكيد على الأنا وخبراتها الشعورية بدلا من التأكيد على الأشياء الموضوعية لأن هذه الأشياء لا تبدو إلا من خلال الذات . فالإنسان لا يدرك الأشياء الموضوعية فى استقلال عن الذات والمهم هو موقف الذات لأننا لا نفهم الأشياء بما هى كذلك وإنما من حيث هى فى علاقة مع ذواتنا . ومعنى ذلك أنه يريد استبدال دراسة الحياة الشعورية بالموضوعات التى لا تدرك فى ذاتها ومن ثم يكون تأكيد الفينومنولوجى على حالات الوعى والشعور الذاتى ووصف هذه الحالات.

مارتن هيدجر ظاهرياتيا:

قبل مارتن هيدجر الظاهرياتية باعتبارها طريقة وعلماً لظاهرات الوعى. وعمل الفيلسوف فى رأيه لا يتمثل فى وصف الظاهرة ولكن البلوغ الى ما وراء الظاهرة أو وجودها المجرد ، وهكذا كانت الظاهرياتية بالنسبة إليه علم الوجود المجرد أو الأنطولوچيا ، ولكى يعرف الإنسان وجود الظاهرة ينبغى أن يركز تحليله على تاريخ الوجود فالوجود الفردى له ماض ويتجه إلى مستقبل . وبالرغم من أن التحليل الظاهرياتى معني بالحاضر فإن الخلفية التاريخية تؤثر فى الوجود الفردى وتلونه بلونها .

موريس ميرلو بونتى (١٩٠٨ - ١٩٦١):

بينما عزل هوسرل العالم عن الوعى أكد ميرلوبونتى أن الوعى مرتبط بالعالم فالإدراك بالنسبة إليه كما هو عند هيدجر مرتبط بالعالم أو هو جزء منه ويحدث فيه . إنه يرى أن العقل فى البدن وفى العالم والإدراك ليس ناتجا عن تأثير الأشياء الخارجية فينا كما يرى الواقعيون لأنه لا يوجد فى الإدراك ما هو داخل أو خارج . فالوعى يتجه إلى عالم الأشياء والأحداث والأفكار والخبرة والأشخاص . والإدراك ليس تركيباً عقلياً بل هو أمر نخبره فى العالم على مستوى قبل تفكيرى . والتفكير يأتى بعد الإدراك ويوضح الإدراك فإن لم نفكر فى المدرك فقدناه . وكان لأفكار ميرلوبونتى انعكاساتها على النظرية التربوية ومشكلات التربية.

المضامين التربوية للوجودية والظاهرياتية

١ - أهداف التربية

تبين لنا من العرض السابق أن الوجوديين والظاهرياتيين معنيون بالحياة الراهنة فى هذا العالم والوجود الإنسانى والموقف الوجودى أو الخبرة الحية المعاشة، ولذلك رفضوا اتجاهات الفلسفة التقليدية التى تعنى بمشكلات لا علاقة لها بالحياة ، وأكدوا على دراسة المشاعر والاتجاهات والصراعات الاجتماعية والخلقية. والتربية فى رأيهم لا تعنى بالجدل والمناقشات العقلية بل بالخلق - خلق الأفكار المرتبطة بحاجات الفرد واهتماماته ومشكلاته وآماله وطموحاته ، إن الوجوديين والظاهرياتيين معنيون بالمستقبل ولا يهتمون بالماضى إلا بالقدر الذى يعين على فهم المستقبل يقول سارتر (١٩٨٣ ، ص ٥٥) : « مهما كان الإنسان الذى يظهر لأعيننا فإن مستقبلاً بكراً ينتظره » والوجوديون يخبروننا أن الوجود يسبق الماهية أى أن الفرد يوجد أولاً ثم توجد الأفكار التى يخلقها - أفكاره عن الأرض والسماء والجنة والنار والعلم . فكل هذه الأفكار من خلق الإنسان . ويثاب الفرد فى رأيهم على خلق أفكار مثل الحق والسلام والعدل ، ويلام على خلق أفكار الباطل والحرب والطمع . وطالما أن الناس خالقون لأفكارهم فإنهم يستطيعون خلق الأفكار الحسنة والرديئة . ونظراً لأن الفرد مهم باعتباره خالقاً لأفكاره أكد الوجوديون أن على التربية أن تهتم بحقيقة الإنسان الفرد ليس فقط باعتباره خالقا لأفكاره بل باعتباره كائنا حياً واعياً شاعراً محباً كارهاً . الفرد فى رأيهم ليس مجرد كيان معرفى وإنما هو بالإضافة إلى ذلك كيان

وجدانى، ولابد أن تهتم التربية بتنمية الكيانين العقلى والوجدانى . إن الاهتمام بالعقل وحده يعسر حياة الناس لأن العقل يستخدم فى تبرير الظلم ، والعدوان ، والاضطهاد والقتل ، والاستغلال . ولقد أوضح سعيد إسماعيل على (بدون تاريخ ، ص ٧٩) الأهمية القصوى التى يخلقها الوجوديون والظاهرياتيون على الذات الإنسانية بقوله : «إننا لا يمكن أن نتصور الذات الماثلة فى صميم العالم أو الذات التى تقع تحت تأثير هذا العالم على أنها مجرد موضوع يندمج فى غمرة الموضوعات العالمية الأخرى ، بل نحن نتصورها على أنها تلك الذات المحورية التى تدور حولها سائر الموضوعات ، فليس فى إمكاننا أن نتصورعالماً لا تعقله أى ذات من الذوات ما دامت الذات هى بمثابة الوعى الضرورى لقيام أى عالم . وإذا كان من الحق أن الذات التجريبية هى جزء من العالم ، فإن من الحق أيضا أن العالم ليس شيئا آخر سوى موضوع تتجه نحوه الذات وتخلع عليه كل ما له من دلالة » ولذلك يؤكد الوجوديون والظاهرياتيون أن التربية الجيدة هى التى تؤكد أهمية الفردية ، وتعين على فهم أنفسنا ومخاوفنا وآمالنا وإحباطاتنا ، وإدراك الجوانب الحسنة والرديئة فى حياتنا. فأول خطوة فى التربية هى إعانة الإنسان على فهم ذاته وتبصيره بمن هو - مشاعره وانفعالاته وتحيزاته وجوانب قوته وضعفه . إن الاهتمام بالفرد وتطويره ودفعه للوصول إلى أقصى ما تؤهله إمكاناته وقدراته من أهم أهداف التربية الوجودية والظاهرياتية . إن هاتين الفلسفتين تهتمان بالفرد ككل متكامل بدناً وعقلاً ووجداناً . حقاً إن الوجوديين والظاهرياتيين يقللون من أهمية العقلانية لأنها تعتمد على تبريرات غير منطقية فالناس فى أمريكا يكرهون الزنوج لسواد بشرتهم ومع ذلك يعرضون أجسامهم

للشمس للحصول على بشرة داكنة . وقد يسلك الناس أنواعاً من السلوك لا معنى لها ويعتمدون على العقل فى تبريرها . ان الوجوديين والظاهرياتيين لا يعادون العقل وإنما لا يجعلونه هدفاً تربوياً على الرغم من مقاومتهم للجوانب اللاعقلانية فى العالم والمجتمع والحياة الفردية ، ولكنهم يؤكدون أهمية إدراك الجوانب الحسنة والرديئة ، ونوعية الناس بموقفهم وحياتهم وإمكاناتهم . إنهم يؤكدون تنمية الخلق وتبصير الفرد بحريته ومسئوليته عن حريات الآخرين . ومعنى ذلك أن التربية عندهم تهدف إلى ترغيب الفرد فى حريته وتدفعه الى المحافظة بحيث يكون الشخص مسئولا أمام نفسه وأمام الآخرين عن القرارات والمواقف الخلقية التى يتخذها فى حياته ، ولذلك تؤكد التربية الحرية الأكاديمية للطالب والمعلم على السواء.

٢ - طرق التربية :

تدعو الفلسفتان الوجودية والظاهرياتية الى تغيير اتجاهاتنا نحو التربية ، فبدلا من ملء عقل الطالب بأشياء لا معنى لها يجب أن نعتبر المتعلم كائناً ايجابياً يخطط تربيته كما يخطط حياته وتسمح له بحرية الدراسة والامتناع عن الدراسة متى شاء . ويرى الوجوديون والظاهرياتيون أن الناس مختلفون فلا يتشابه شخصان فى الأفكار أو السمات أو الميول ، وبالتالى لا يجب تقديم تربية واحدة لكل الناس أو أن نعلمهم بطريقة واحدة . إنهم ينكرون تحكم المعلم فى الطالب وفرض مناهج دراسية معينة عليه . إنهم يؤكدون ضرورة أن يكون المعلم والطالب معلماً ومتعلماً فى نفس الوقت وأن تسود بينهم علاقات ودية قوامها

ذات فى مقابل ذات وليس ذاتاً فى مقابل موضوع . العلاقة التى يرغبون أن توجد بين المعلم والمتعلم هى علاقة صديق بصديق لا علاقة سيد بعبد . إنهم يؤكدون أهمية الطرق التى تعين على الاتصال والتعبيرعن الذات والانفتاح على الخبرة الإنسانية والنمو . إنهم يعتبرون المعلم معيناً وصاحب موارد يتيحها للطالب والظاهرياتيون يؤكدون على وجه الخصوص كيفية إدراك المعلم والطالب للموقف التعليمى ، وإدراك المعلم للطالب وإدراك الطالب للمعلم ، إنهم لا يشجعون استخدام طريقة تعليم معينة وإنما كل ما يعين على الإدراك الصحيح وفهم مكونات الموقف التعليمى على حقيقته .

ويهتم الوجوديون والظاهرياتيون بالدراسات الإنسانية والأدبية التى تعين الإنسان على فهم ذاته وفهم الأخرين والوجوديون الظاهرياتيون يفضلون الاهتمام بالخبرة المعاشة للمتعلم على المحتوى التعليمى ويؤكد بعض الوجوديين أهمية دراسة العلوم والرياضيات باعتبارها وسيلة للتعبير وفهم الحياة . ومعنى ذلك أن الوجوديين لا يتفقون على ما ينبغى تدريسه ولكنهم يتفقون على الغاية التى من أجلها يقدم أى محتوى وهى الإعانة على فهم الذات وفهم الآخرين واتخاذ القرارات . يقول سعيد اسماعيل على (بدون تاريخ ، ص ٨٨) : « وعلى ذلك فالمنهج يجب أن يتكون من الخبرات والموضوعات التى تنبع من خلال الحوار الفلسفى وهى موضوعات ذات طابع حيوى تعد الطالب ليكون قادراً على حسن الاختيار ، ولأن الاختيار ذاتى ، فإن هذه الموضوعات تتنوع ما بين عاطفية وجمالية وشعرية . والمنهج فى المنظور الوجودى يولى عناية خاصة للعلوم

الإنسانية كالأدب والفلسفة والفن ، فهى كلها مصادر هامة تبرز حالات الاختيار» ولقد بينت ماكسين جرين (١٩٧٨) كيفية استخدام الفن والأدب والعلوم الإنسانية فى مساعدة التلاميذ على أن يكونوا أكثر وعياً بموقفهم الوجودى . وجرين متخصصة فى الأدب ، وتعمل على استخدامه لإعانة التلاميذ على تحصيل المعنى من خلال التفسيرالظاهرياتى للصعوبات الإنسانية كما يعبر عنها الأدب . وتوضح جرين أهمية اشتمال المنهج على التاريخ والفلسفة والنقد وعلم النفس لأن هذه القرارات تدفع التلميذ إلى التفكير وتلقى الضوء على المشكلات القائمة والاهتمامات الشخصية . والوجوديون بصفة عامة يوجبون على المعلم معرفة ماذا يقدم للطالب ، وكيف يقدمه وفى أى وقت يقدمه ، وبالتالى ينبغى أن يفهم المعلم الموقف التعليمى وطرق التعليم وسيكولوچية التلميذ . وموقفه وظروفه ويبصره بحريته ومسئوليته عن أفعاله . فالتلميذ الفرد هو الأساس الذى ينظم وفقاً له ولمصلحته كل نشاط تربوى ، وليس هناك مصلحة أعلى من مصلحته.

ثالثا: الفلسفة التحليلية :

حاول الفلاسفة على امتداد التاريخ فهم التعبيرات اللغوية والمنطقية غير أنهم لم يكونوا فلاسفة تحليليين بالمعنى الدقيق للكلمة – فالفلسفة التحليلية فلسفة تتخذ من اللغة موضوعاً للتفلسف أو نطاقاً للبحث ولذلك فهى تختلف عن الوجودية والبرجماتية والظاهرياتية لأن الوجودية تدرس الوجود ، والبرجماتية تدرس الفعل ، والظاهرياتية تدرس الإدراك . وتختلف الفلسفة التحليلية عن علم اللغة لأن علم اللغة يدرس اللغة بقصد التعرف على الحقائق والقوانين اللغوية. بينما تدرس الفلسفة التحليلية اللغة لعلاج قضايا فلسفية . فالفلاسفة التحليليون يحاولون توضيح الأفكار والمفاهيم والمصطلحات والطرق المستخدمة بلوغاً إلى هدفا ما مفترضين أن معظم المشكلات الفلسفية التقليدية لم تكن مشكلات حقيقية وإنما كانت مشكلات ترجع إلى اللبس اللغوى وغموض واستغلاق المفاهيم ، ومن ثم كان اهتمامهم بالتحليل اللغوى والمنطقى . ولقد بدأ مور وراسل حركة التحليل الفلسفى بالمعنى الفنى فى بداية القرن العشرين واستخدماه فى دراسة قضايا الفلسفة التقليدية . ومن ثم نرى أن حركة التحليل الفلسفى نمت فى أحضان الفلسفة الواقعية ثم تأثرت بالوضعية المنطقية التى ظهرت فى ألمانيا عند جماعة ڤينا ثم انتشرت فى أوربا وأمريكا . وفيما يلى نلقى الضوء على طبيعة الفلسفة التحليلية فى تقاليدها الواقعية والوضعية المنطقية.

الواقعية والحركة التحليلية فى الفلسفة :

لاينبغي افتراض أن الفلسفة الواقعية هى مصدر الحركة الفلسفية التحليلية على الرغم من وجود صلة رحم بين الحركتين . ومن الخطأ أيضا افتراض أن مور وراسل ابتكرا الفلسفة التحليلية لأن جميع الفلسفات لاتخلو من تحليل ولكن كان لمور وراسل فضل تأكيد هذا الاتجاه التحليلى.

جورج ادوارد مور (١٩٧٣ - ١٩٥٨) :

كان مور ذا تأثير كبير فى تنمية الحركة التحليلية فى الفلسفة وصرف راسل عن المثالية الهيجلية وتوجيهه إلى الواقعية . وكان راسل صديقاً لمور ، ولكن تباينت منطلقاتهما الفلسفية ، إذ عنى مور بتحليل لغة التخاطب اليومى، واهتم راسل بلغة العلم والرياضة . لقد اهتم مور بتحليل وإيضاح معانى القضايا التى تثار فى اللغة اليومية وفى لغة الفلاسفة ، وليس اكتشاف الصواب والخطأ فيها ، ولذلك انصرف إلى تحليل المفاهيم والمصطلحات التى نستخدمها فى حياتنا اليومية كالخير والشر والمعرفة والحقيقة . لقد اعتقد مور أن لغة الفلسفة يمكن أن تفهم بالاعتماد على اللغة اليومية والرجوع إلى الاستخدمات الشائعة للألفاظ والجمل . وبالرغم من اعتقاده فى أن معرفة المعنى وتحليل المعنى أمران مختلفان فقد اعتقد أن تحليل المعنى يعين على توضيحه . ويرى مور أن كثيرا المشكلات الفلسفية والفكرية ترجع إلى سوء استخدام وفهم المصطلحات والكلمات ولذلك انصرف إلى تحليل الألفاظ الخلقية كالخير والشر والحق والباطل الخ.

برتراند راسل (١٨٧٢ - ١٩٧٠) :

اعتقد راسل على خلاف مور أن لغة الفلسفة تفهم بالاعتماد على مبادئ وصور المنطق الرمزى . ومن ثم يمكن اعتبار مور رائداً للتحليل اللغوى وراسل رائداً للتحليل المنطقى.. إن راسل دعا إلى نوع من التحليل المنطقى يتعلق بالعلم ويوجب العناية بدقة المصطلحات ، وحاول بالاشتراك مع هوايتهيد رد الرياضة إلى المنطق من خلال نظريته فى الفئات . لقد اعتقد راسل أن الرياضة والمنطق يعينان على زيادة الوضوح الذى نفتقر إليه فى اللغة اليومية . ونظراً لأن اللغة مقوم أساسى فى حياتنا فيجب أن نحرص على جعلها دقيقة وواضحة . ولذلك ميز راسل بين نوعين من الجمل : جمل ذرية وجمل جزئية . أما الجمل الذرية فهى الجملة التى لاتشتمل على جمل جزئية ومثالها زيد إنسان . والجملة الجزئية تتألف من جمل فرعية ومثالها زيد وعمرو يذهبان إلى المدرسة . فهذه جملة جزئية لأنها تتألف من جملتين هما زيد يذهب إلى المدرسة ، وعمرو يذهب إلى المدرسة . كما تشمل الجمل الجزئية على كلمات مثل «إذا» و«و». لقد اعتقد راسل إننا نستطيع تحليل الجملة الجزئية إلى جمل ذرية ومعنى الجملة الجزئية يمكن تفسيره بتحليل الجمل الجزئية التى تتألف منها. ويذهب راسل إلى أن الجملة الذرية تكون صحيحة إذا كان الفاعل أو المسند إليه يشير إلى شئ أو موضوع واقعى والسند أو المحمول يشير إلى خاصية تتعلق بالفاعل أو المسند إليه وتشير إلى أشياء موجودة فى الواقع . أما الجمل الجزئية فقد تشتمل على أمور لاتوجد فى الواقع مثل «إذا». وحروف العطف والظروف مثل فوق وتحت وأسفل وأعلى وغيرها.

فهذه الأجزاء لامقابل لها في الواقع . ان راسل يعتقد أنه باختزال القضية أو المشكلة إلى أصغر أجزائها أو ذراتها يمكن الحصول على الوضوح فى المعنى . وهكذا أكد راسل أهمية التحليل من أجل الدقة والوضوح . إن راسل يرى أن التجزيئية هى طريقة العلم، ويجب أن تسلك الفلسفة طريق العلم لتكون علمية . وتأكيد راسل على القضايا الذرية يبدى قبوله للواقعية (انظر بحثنا عن راسل).

الوضعية المنطقية والتحليل الفلسفى:

نشأت الوضعية المنطقية نتيجة لجهود مجموعة من الفلاسفة والعلماء والرياضيين عرفت باسم جماعة ڤينا . ومن أشهر هؤلاء شيلك وكارناب وكوفمان وإير. ويشترك هؤلاء فى التأثر بكتاب راسل وهوايتهيد عن مبادئ الرياضيات الذى حاول فيه المؤلفان اختزال الرياضة إلى علم المنطق. كما يشترك هؤلاء الأشخاص فى الأعجاب بالطريقة العلمية ونظرية النسبية ومبدأ التحقق- ذلك المبدأ الذى يقرر أنه لا تقبل قضية باعتبارها ذات معنى إلا إذا كانت قابلة للتحقق على أساس رياضى أو منطقى أوواقعى. ومعنى ذلك أن الوضعيين المنطقيين لايقبلون سوى القضايا التحليلية مثل كل أصلع لاشعر له ، والقضايا التركيبية مثل هذه القطة سوداء . أما القضايا الميتافيزيقية فيعتبرونها عديمة المعنى لأنها تشير إلى أشياء لايمكن التحقق منها بطرقهم المقبولة . ومعنى ذلك أن الوضعية المنطقية توجب تجنب الجهود الفلسفية المعنية بفهم العالم لأن ذلك من اختصاص العلم وتقصر الفلسفة على تحليل اللغة بأساليب المنطق الرمزى.

الفلسفة توضح القضايا التى يستخدمها العلماء والفلاسفة والعامة وتعرف المصطلحات وتكشف عن العلاقات المنطقية . ولقد أعان إير على نشر هذه الفلسفة فى انجلترا ، ونجح بيترز فى جعلها ميداناً أكاديمياً. وأعان بيترز على ذلك كونه رئيساً لقسم الفلسفة ، واشرافه على المؤتمرات العلمية ، واشتراكه فى ترقية الأساتذة وبالتالى فرض وجهة نظره الفلسفية على الكثيرين الذين أعانوا بدورهم على نشر الفلسفة التحليلية فى انجلترا.

تأثير الفلسفة التحليلية فى الفلسفة التربوية :

تأثرت فلسفة التربية بالفلسفة التحليلية وظهرت أعمال تربوية تعتمد على التحليل اللغوى والمنطقى ، وتعنى بتوضيح لغة التربية . ومن أهم هذه الأعمال كتاب شفلر «فلسفة التربية» وكتاب بيترز « السلطة والمسئولية والتربية » وفى سبعينيات القرن العشرين ظهر عدد من الفلاسفة التحليلين عنوا بدراسة القضايا التربوية بطريقة تحليلية من أمثال جين مارتن ، وتشارلس برونر ، وتوماس جرين. ناقش هؤلاء الفلاسفة مفهوم التربية ومايتصل بها من مفاهيم ، وحللوا مفهوم المهارة والقدرة والاستعداد ، وميزوا بين المعرفة والفهم والادراك ، والتدريس والتعليم والتربية ، وناقشوا كثيرا من القضايا التربوية كالعقاب والثواب والتعليم الليبرالى وإعداد المعلم وغيرها بطريقة تحليلية .

المضامين التربوية للفلسفة التحليلية

أولا: أهداف التربية:

يهدف التحليليون ترقية مفاهيم المعلمين والمتعلمين عن التربية ، وكيفية استخدامهم لها . إنهم يحرصون على زيادة حساسية الناس وزيادة وعيهم بأهمية اللغة ووضوح الأفكار والمفاهيم . كما ويهدف التحليليون إلى تحليل الأنشطة التربوية وردها إلى أبسط أجزائها زيادة للفهم والوضوح ، ولذلك يقسمون التربية إلى تربية عقلية وتربية روحية وتربية مهنية وتربية مدنية وعسكرية الخ ، ويقسمون الأهداف إلى أهداف عامة وأهداف خاصة وأهداف سلوكية وأهداف للمعلم وأهداف-للمجتمع وأهداف للتلميذ وهكذا.

ثانيا: طرق التربية:

يؤكد التحليليون على أهمية المناهج والطرق التى تعين على تنمية التفكير وزيادة القدرة على التحليل ، ويعنون بمعنى الخبرات والافتراضات التى تقوم عليها المعرفة والأخلاق وكفاءة طرق التعليم ، ويرون أن عبارات مثل مجالات الخبرة وحل المشكلات ووحدة المعرفة عبارات مضللة يجب الكشف عنها عن طريق التحليل . كما يفضلون طرق التعليم التى يمكن التأكد من كفاءتها بطريقة إمبيريقية .

رابعا: فلسفة إعادة البناء :

تشتمل فلسفة إعادة البناء على مقدمتين أساسيتين إحداهما أن المجتمع في حاجة إلى التغيير أو إعادة البناء ، والأخرى أن إعادة البناء الاجتماعى توجب إعادة البناء التربوى . ويدافع المعنيون بإعادة البناء عن اتجاه نحو التغير تؤمه تشجيع الناس على جعل حياتهم افضل مما كانت عليه فى الماضى والحاضر. وهناك مشكلات كثيرة توجب إحداث التغير فى الأنظمة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية والتعليمية ، منها مشكلات الفقر ، وعدم المساواة ، والتلوث الثقافى والبيئى ، ومشكلات الحرب والصراع ، والمشكلات الناجمة عن التقدم الصناعى والتكنولوجى ، ولفلسفة إعادة البناء أصول تاريخية ترجع إلى أفلاطون . ففى محاولته لإقامة الجمهورية كان أفلاطون معنياً بإعادة البناء الاجتماعى والاقتصادى والسياسى فى أثينا . لقد وضع خطة لبناء الدولة العادلة، وجعل التربية وسيلة للحصول على المجتمع الجديد ، فاقترح تغيرات فى المجتمع الأثينى اعتقد أنها تعين على تحقيق العدالة ، مثل التربية العامة للأطفال ، والمساواة بين الجنسين ، والحياة الاجتماعية على أساس من الأخوة والصداقة ، وحكم الفلاسفة . وفى نهاية العصور القديمة وبداية العصور الوسطى دعا القديس أوغسطين إلى إحداث تغيرات بنائية تحقيقاً لدولة نصرانية عادلة. ففى كتابة «مدينة الله» دعا أوغسطين إلى الإصلاح الدينى والتهذيب الروحى معتقداً أن لتلك الإصلاحات تأثيرات مادية واقتصادية واجتماعية وسياسية . وكانت محاولات توماس مور ، وتوماس كامبانيلا ، وصمويل جوت ، وغيرها

معنية بتحقيق دولة نصرانية مثالية ، استنادا إلى أفكار القديس أوغسطين.

وفى القرنين الثامن عشر والتاسع عشر ظهرت محاولات إصلاحية تشترك مع الفلسفة البنائية فى كثير من الملامح الأساسية ، منها محاولات الاشتراكيين من أمثال سانت سيمون وكارل ماركس . أما سيمون فقد أراد تطوير الحياة فى المجتمع الغربى فاعتقد أن التطور لايرجع إلى العامل الاقتصادى وحده ، وإنما يرجع إلى عدة عوامل منها العامل الاقتصادى وتحقيقا لهذا التطور دعا سيمون إلى إحداث التنمية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية بالاستعانة بأفكار العلماء والفلاسفة والفنانين ، وعلق سيمون أهمية كبيرة على التربية فى التمهيد لهذا التطور من خلال ماتحدثه من تغير فى القيم الاجتماعية . وأعلن ماركس أن هناك صراعاً بين القوى الاقتصادية ، وأن هذه الصراعات وضعت العامل فى مواجهة مع النظام الرأسمالى ، واستخدمت التربية لتأكيد مصالح الرأسمالية والطبقة الحاكمة . واعتقد ماركس أن التربية يمكن أن تستخدم فى إحداث التغير الاجتماعى والسياسى وتعضيد مطالب الطبقات العاملة ومحاربة مصالح الطبقة الحاكمة . لقد استخدم الرأسماليون التربية فى تأكيد مصالح الطبقة الرأسمالية عن طريق نظام التعليم الرسمى والمنهج الخطى فتحكم الرأسماليون فى المدارس وتحكمت المدارس فى التلاميذ عن طريق فرض القواعد والتنظيمات ، وأعانت المناهج والتنظيمات والتشريعات على تنمية الاتجاهات المناسبة للنظام الرأسمالى، وأسهم المعلمون وجماعات الأقران دون وعى فى تأكيد الايديولوجيا الرأسمالية. ويرى ماركس أن التربية يمكن أن تستخدم فى تحرير الناس كما

استخدمت في استعبادهم . وإحداث هذه التغيرات يعنى استبدال النظام الاشتراكى بالنظام الرأسمالى والافادة من التربية فى زيادة وعى الطبقة العاملة باستغلال النظام الرأسمالى ، والدعوة إلى نظام جديد يجعل الإنسان غاية وليس أداة لتحقيق مصالح الرأسمالية.

وفى النصف الثانى من القرن العشرين ظهر عدد من المربين فى أمريكا يعتبرون التربية أداة للإصلاح الاجتماعى منهم هوراس مان ، وهنرى بارنارد ، ووليام هاريس ، وفرانسيس باركر ، وجون ديوى وغيرهم . لقد اعتبر هؤلاء المربون أن التربية وسيلة فعالة لتغيير الإنسان والمجتمع . ومما ينبغى ملاحظته أن هؤلاء البنائيين المحدثين كانوا برجماتيين وتقدميين ويدينون بالكثير لجون ديوى من حيث عنايتهم بالطريقة العلمية ، والنزعة الطبيعية والإنسانية ، وحل المشكلات. ولايختلف البنائيون المحدثون عن البرجماتيين إلا فى تفسيرهم للطريقة البرجماتية ، وفيما عدا ذلك يتفقون معهم على الأهداف الأساسية ، وبالرغم من دفاع البرجماتيين عن التغير المستمر والاتجاه المستقبلى نحو المجتمع ومشكلات الناس فيه فقد أصبحت البرجماتية فى أيديهم وسيلة لإحداث التكيف مع المجتمع بدلا من تغييره . وعلى العكس من ذلك يعتقد البنائيون أن هدف التربية لايتمثل فقط فى إحداث التكيف وإنما فى التغير المستمر وترقية الحياة الاجتماعية بصفة عامة.

فلسفة إعادة البناء :

إعادة البناء ليست فلسفة بالمعنى الدقيق للكلمة لأنها لاتقدم دراسات منطقية أو معرفية أو ميتافيزيقية وإنما هى معنية بتطوير العناصر الاجتماعية والثقافية وإحداث التغيرات الاجتماعية والسياسية . إن أنصارها معنيون بتهيئة الظروف الاجتماعية والثقافية التى تجعل حياة الإنسان أفضل مما هى عليه الآن، ويعتمدون على التربية فى تحقيق هذا الهدف . ومن أشهر أنصار هذه الفلسفة جورج كاونتس ، وألفن توفلر ، وايفانز التسن وباولو فرير وغيرهم . وفيما يلى نناقش اتجاهات بعض هؤلاء المربين .

جورج كاونتس (١٨٨٩ - ١٩٧٤) :

تأثر كاونتش بأفكار ديوى وكان صديقاً له ، وزار روسيا وتأثر بالاتجاهات الماركسية ويعتبر كتابه « هل تستطيع المدارس بناء نظام اجتماعى جديد » أوضح مثال على اتجاهه البنائي . فبعد عودته من روسيا ومشاهدته لما كانت عليه أمريكا من تمزق وتخلف فى الثلاثينيات بسبب المشكلات الاقتصادية رأى ضرورة استخدام التربية باعتبارها أداة لبناء أنماط ثقافية جديدة واستبعاد الشرور الاجتماعية وحل المشكلات الناجمة عن الأزمات الاقتصادية . اعتقد كاونتس أن على المربين دراسة الظروف القائمة وتبنى استراتيجيات جديدة لاحداث التغير الاجتماعى والثقافى بدلاً من تأكيد الأوضاع القائمة. ودعا كاونتس إلى ضرورة تحمل المدرسة لمسئولية التغيير الاجتماعى والثقافى ودراسة ونقد المؤسسات والممارسات الاجتماعية القائمة . ويذهب كاونتس إلى أن التربية الحقة هى التى

تعين على فهم العالم وتغييره ، وهو يسلم بأن التربية تشتمل على عناصر محافظة تتمثل فى وجود اتجاهات يفرضها الكبار على الصغار ، ولكنه يؤكد أهمية التغيير على الثبات ، ويدعو المعلمين إلى أن يكونوا شجعاناً وأذكياء وقادرين على إحداث التغيرات الاجتماعية والسياسية التى يشعرون بأهميتها بعد فهمهم للظروف القائمة . ويقترح كاونتس سعى المعلمين للحصول على مراكز القيادة والسلطة السياسية حتى يتسنى لهم تنفيذ خططهم ومشروعاتهم فيما يتعلق بالتغيير والتطوير ولايمكن البلوغ إلى هذه الغاية إلا عن طريق تأثيرهم فى المناخ الاجتماعى والسياسى عن طريق المناهج الدراسية والطرق التعليمية .

ألفن توفلر :

كان توفلر أول من قدم مصطلح صدمة المستقبل فى مقالة له نشرت فى مجلة «الأفق» فى عام ١٩٦٥ ليصف الإعنات الذى يشتت الناس ويمزقهم نتيجة للإحساس بزيادة كمية التغير التى تفرض عليهم التكيف خلال وقت وجيز ، الأمر الذى يؤدى إلى الإرهاق والأمراض البدنية والعقلية والعصبية . وتبدو هزة الأنهيارات فى صور شتى تلاحظ على المستوى الفردى والاجتماعى والعالمى. ويعتبر كتاب توفلر «صدمة المستقبل» وصفا للمرض الحاد الذى يصيب أعدادا كبيرة من الناس كل يوم ويتخذ شكل حالة سيكوبيولوجية يمكن أن توصف بلغة الطب أو الطب النفسى بأنها مرض التغيير . ويستهدف العتاب تحقيق التوافق مع المستقبل الذى يموج بمختلف التغيرات الثقافية والتكنولوجية والاجتماعية وتقديم استراتيجية للتعامل مع التغير السريع الذى يقع فى المستقبل . لقد

اقترح توفلر الاعتماد على الدراسات المستقبلية للتغلب على صدمة المستقبل، وجعل هذه الدراسات مقوماً أساسياً من مقومات المناهج الدراسية على جميع المستويات التعليمية حتى يستطيع التلاميذ إعداد سيناريوهات واستخدام البرمجيات والكمبيوتر فى حل المشكلات . وفى كتابة «الموجة الثالثة» وصف توفلر ثلاثة تغيرات أساسية كان لها تأثيرها البالغ فى الحياة الإنسانية . ففى الموجة الأولى حدث تغير ناشئ عن معرفة الزراعة والاستقرار حيث استبدلت الحياة المستقرة بالحياة البدوية التى تخلو من الاستقرار . وفى الموجة الثانية حدثت الثورة الصناعية والتكنولوجية فغيرت طبيعة الحياة الاقتصادية والاجتماعية. ويرى توفلر أننا الان فى عصر الموجة الثالثة التى جعلت البيوت أكواخا الكترونية وجعلت التعليم يحدث فى البيوت فالموجة الثالثة موجة الكترونية. ويوصى توفلر بضرورة ملاحقة التربية لهذه التغيرات وإحداث المزيد منها فى الآن عينة.

إيفان إليتش :

يرى إيفان إليتش أن مدارس التعليم العام سيئة فهى تستولى على المال وتعوق المؤسسات الأخرى عن القيام بدورها التربوى ، وتقسم المجتمع إلى فئات وفقاً لعدد السنوات التى يقضيها التلميذ فى التعليم ، وتؤدى إلى الظلم الاجتماعى لأنها لاتربط بين الأدوار الاجتماعية والكفاءة فى أدائها وإنما بالعملية التى يفترض أنها تؤدى إلى الكفاءة ، وتعزل الطفل عن الحياة اليومية وتزيف الوعى الاجتماعى . وعلاجاً لتلك المشكلات يقترح إليتش إلغاء جميع المدارس

الرسمية وإلغاء التعليم الإجبارى ويقدم بديلاً هو التعلم الذاتى عن طريق أربع شبكات مترابطة للتعليم ، تعنى الشبكة الأولى بتوفير الموارد التعليمية للتلاميذ فى المكتبات والمتاحف والمسارح والمصانع والمزارع ، وتعنى الشبكة الثانية بتيسير تبادل المعلومات والمهارات بين المتعلمين ، وتعنى الشبكة الثالثة بالمجانسة بين المتعلمين من خلال حاجاتهم واهتماماتهم ، وتعنى الشبكة الرابعة بالإفادة من ذوى المهارات الذين يعلنون عن خبراتهم ومهاراتهم وأثمان ما يقدمون من خدمات تعليمية . ويرى إليتش أن مخاطر التعليم الرسمى تتمثل فى كبت الحريات وإعاقة التفاعل الحر الخلاق بين المعلمين والمتعلمين ، ويعتقد أن هذا الأثر ليس مقصوراً على المؤسسات التعليمية وإنما تحدثه جميع المؤسسات البيروقراطية فى المجتمع كالدولة والكنيسة والجيش والصحافة والأحزاب وغيرها ، لأنها تعتمد جميعا على المدارس فى الحصول على المعرفة والعادات والمهارات التى تحتاج إليها . ومعنى ذلك أننا لانستطيع إصلاح التعليم إلا بثورة ثقافية على جميع المؤسسات الاجتماعية . ولكن إليتش يعتقد أن الإصلاح التعليمى يمكن أن يتم فى استقلال عن الأنظمة الاجتماعية والاقتصادية الأخرى. ومما ينبغى ملاحظته على كتاب إليتش «مجتمع بلا مدارس » هو أنه يكتب بثقة فى الوقت الذى يقدم فيه قضايا مشكوكة يعتبرها حقائق وهى فى الحقيقة تتعارض مع التاريخ والمنطق والتربية . وعلى سبيل المثال لايوضح إليتش الكثير عن شبكات التعلم التى يقترحها سوى أن الحكومة تقوم بدفع نفقاتها ، ولكنه لم يخبرنا شيئاً عمن يشرف على الخبرات التربوية ويوجهها ، ومن ينظم تتابع خبرات المتعلمين

ويعين على اكتساب المهارات ، ولم يذكر شيئاً عن كيفية حفز الأطفال غير المدفوعين إلى التعلم من تلقاء أنفسهم .

المضامين التربوية للفلسفة البنائية

من أظهر مايميز المربين المهتمين بإعادة البناء اعتقادهم فى أننا نواجه أزمة من أجل البقاء ، وأن علينا أن نحدث تغيرات جوهرية فى التنظيمات الاجتماعية، وأن تقوم التربية بدور حاسم فى مواجهة هذه الأزمة. وهم جميعا باستثناء إيفان التسن يتوقعون الكثير من المدرسة ويعتبرونها أداة للبلوغ إلى أهدافهم لما يتاح لهامن موارد وإمكانات ولماتشتمل عليه من قواعد وتنظيمات. ويرى البنائيون أن مهمة المدرسة لاتتمثل فى اشباع الحاجات الاجتماعية فقط بل ينبغى أن تشكل الإطار الاجتماعى والثقافى ، وتوجه الناس إلى أهداف جديدة وتخلق لهم اهتمامات وحاجات جديدة تعين على توفير ظروف أفضل للنمو والحياة.

١- أهداف التربية :

يؤكد البنائيون أهمية توعية الناس بالحاجة إلى التغيير الاجتماعى والثقافى والتعليمى وجعل المعلمين مصلحين اجتماعيين يكونون حريصين على تغيير العالم من حولهم. إنهم يؤكدون على أهداف عالمية للتربية تتعلق بالمجتمع العالمى الواحد والأخوة الإنسانية والديمقراطية ، ويوجبون على المدرسة الاهتمام بهذه الأهداف من خلال المناهج الدراسية والأساليب التعليمية والأنظمة الادارية.

٢- طرق التربية :

ينتقد البنائيون طرق التعليم المستخدمة فى المؤسسات التعليمية على أساس أنها تؤكد قيما واتجاهات تقليدية تحافظ على الوضع القائم وتقاوم التغير وتجعل المعلمين حراساً للنظام الاجتماعى القائم. ومعنى ذلك أن البنائيين يؤكدون أهمية الطرق التعليمية التى تزيد من وعى المعلمين والتلاميذ بدورهم الاصلاحى والتأكيد على القضايا الجوهرية ومناقشتها وصياغة أهداف جديدة ، وتنمية القدرة على دراسة البدائل التى تعين على تحقيق تلك الأهداف.

٣- محتوى التربية :

ويؤكد البنائيون على الخبرات الحقلية والدراسات الإثنية والسلالية ، والعناية بمشكلات الحرب والسلام ، وفهم العلاقات الدولية ومشكلات الفقر والغذاء والبيئة ، والعناية بالدراسات المستقبلية ومشكلات التغير والإصلاح ، والتجريب الاجتماعى والثقافى والتعليمى ، واختبار الاتجاهات الجديدة في إعداد المعلم والتنمية فى جميع المجالات.

خامسا: التربية التقدمية والفلسفة الأساسية:

ألف جون ديوى كتابين يحددان ملامح التربية التقدمية أحدهما هو «الديمقراطية والتربية» وهو الأساس الذى اعتمدت عليه التربية التقدمية واستمد منه جميع أنصار هذه التربية والكتاب الثانى هو «الخبرة والتربية » وكانت استجابة ديوى لما آلت إليه التربية التقدمية على يد أتباعه. لقد كان ديوى معنياً بالعلاقة بين التربية واشباع حاجات التلميذ والعلاقة بين التربية وإحداث التغير الاجتماعى ، وكان يعتبر الأمرين وجهين لعملة واحدة . ونظراً لغموض كتابات ديوى الفلسفية حيث يستخدم بعض الألفاظ كالخبرة والتربية والهدف بطريقة تختلف عما هو مألوف فقد أساء تلاميذه فهم مقصده وركزوا على إشباع التربية لحاجات الطفل وأهملوا دور التربية فى إحداث التغير الاجتماعى والتكيف مع الأوضاع القائمة . وبالإضافة إلى أخطاء الاتباع فى فهم فكر ديوى نشأ نمط تعليمى يعتمد على الطريقة العلمية ويتزعمه ثورانديك لقد حرص ثورانديك وتلاميذه على تقديم قوانين للحياة النفسية مناظرة للقوانين الطبيعية . ومعنى ذلك أن ديوى كان معنياً بالديمقراطية وكان ثورانديك معنيا بالنزعة العلمية. وقد أدت نزعة ثورانديك إلى حركة القياس فى علم النفس والتربية واستخدمت المقاييس لقياس الذكاء والتحصيل والعائدات التربوية واستخدمت نتائج هذه المقاييس فى تأكيد دونية المهاجرين إلى أمريكا وبخاصة الزنوج وبالتالى كانت هذه الاتجاهات غير ديمقراطية على عكس ماكان يقصده ديوى . ثم جاء كلباتريك وهو تلميذ لديوى وجمع بين آراء ديوى كما فهمها وآراء ثورنديك ودعا إلى طريقة المشروعات فى التربية . وطريقة المشروع تركز على الأهداف والأنشطة جميعاً. وكان كلباتريك معنيا بالطفل على حساب المقررات الدراسية الأمر الذى

دعا أصحاب الاتجاه الأساسى فى مقاومة اتجاه كلباتريك تأكيداً لأهمية المعرفة والمهارة والمقررات الدراسية والاتجاهات الاجتماعية ومن ثم يمكن القول إن فلسفة التعليم الأساسى كانت رد فعل للغلو فى العناية بالتلميذ وحاجاته واهتماماته على حساب المعرفة والمنهج المنظم . وفيما يلى بيان للاتجاهات التربوية للتربية التقدمية والفلسفة الأساسية.

آ- ***التربية التقدمية :***

اهتمت التربية التقدمية بحرية الطالب واشباع ميوله واهتماماته وركزت على تطور التلميذ فرداً وجعلت المعرفة مجرد وسيلة لاشباع حاجات المتعلم . لقد استهدفت تنمية الشخصية الإنسانية فى جو ديمقراطى وإزالة جميع العقبات التى تحول دون تنمية الجوانب الفردية كالنظام وسلطان المعلم والتنظيم الفعلى للمقررات الدراسية . لقد استهدفت التربية التقدمية نمو المتعلم وبخاصة اشباع حاجاته وكان ذلك على حساب العقل والمعرفة وسلطة المعلم. أكدت التربية التقدمية على تربية العواطف والانفعالات والمشاعر وكان ذلك على حساب التربية العقلية. وبذلك تألف المنهج الدراسى من خبرات الحياة لأن التقدميين كرهوا المنهج الذى يعتمد على الكتب وكانوا ضد ترتيب المواد الدراسية وأنكروا أن تكون المدرسة وحدها المؤسسة التعليمية المهمة ونادوا بالافادة من جميع المؤسسات الاجتماعية فى التربية فالمؤسسات المهتمة بالصحة أو الدين أو الرياضة البدنية يمكن أن تؤدى دوراً تربوياً مهماً . وهكذا حرصوا على الربط بين المدرسة والبيت والمدرسة والمجتمع المحلى بجميع مؤسساته وأفادوا من جميع الموارد الاجتماعية . فالبيئة الاجتماعية كلها هى معمل التربية . واعتمدت

التربية التقدمية على الانشطة التعاونية وتقديم فرص تجريبية يتعلم منها الأطفال تنظيم خبراتهم والتعبير عن ذواتهم.

ب- الفلسفة الأساسية :

اعتمدت الفلسفة الأساسية على الاتجاهات الواقعية وبخاصة الاتجاهات السلوكية فى علم النفس والتربية . والسلوكيون بصفة عامة يعتقدون أن سلوك الإنسان كالحيوان محكوم بالقوانين الطبيعية ولذلك يؤكدون الحتمية الطبيعية والنفسية والاجتماعية ، أى أننا نسلك بسبب وجود قوى لاسيطرة لنا عليها. وكان واطسن وثورنديك وسكنر من أهم أنصار الاتجاهات السلوكية فى التربية. والسلوكيون يعتبرون التعلم هندسة بشرية ، والمدارس مسئولة عن تشكيل القوى البيئية . ويعتمدون بصفة عامة على الاشتراط فى احداث التعلم وتفسيره، ويؤكدون أهمية الأهداف السلوكية باعتبارها وسيلة لازالة الغموض عن أهداف التعليم العامة ومعياراً نعتمد عليه فى قياس العائدات التعليمية . وهم يرون أن المنهج تولد من خبرات منظمة تعين على تحقيق الأهداف ويؤكدون أهمية الدور الذى يقوم به المعلم فى التعليم ويعتبرونه مسئولاً عن تحصيل التلميذ وتحقيق الأهداف التعليمية .

والفلسفة الأساسية باعتبارها رد فعل للاتجاهات التقدمية التى ركزت على التلميذ وأهملت الجانب الاجتماعى اعتمدت على الاتجاهات الواقعية والطرائق السلوكية للبلوغ إلى الأهداف الاجتماعية . ويتمثل جوهر الفلسفة الأساسية فى الاعتقاد فى أن هناك أساساً اجتماعياً ثقافياً يجب أن ننقله المدرسة إلى الطفل ونقل هذا التراث هو أفضل طريقة لتعليمة . وبالرغم من إيمان أنصار هذه الفلسفة

بحقيقة التغير فإنهم يرون أن هدف المدرسة هو نقل التراث الاجتماعى والثقافى كما يوجد فى المجتمع . والتغير الاجتماعى لايبدأ فى المدرسة وإنما فى المجتمع ثم تستجيب المدرسة للتغير الحادث فى المجتمع. ويرى أصحاب الفلسفة الأساسية أن القدرة على القراءة والكتابة والعد والفهم هى الوظائف الأساسية للمدرسة . والمدرسة مسئولة عن تقديم تعليم جيد للتلاميذ فى هذه المهارات الأساسية . إنها تحارب الأساليب الرقيقة التى نادت بها الفلسفة التقدمية من مراعاة الميول والفروق الفردية وغيرها وتؤكد ضرورة كون المدارس أماكن للتعليم لا اللعب. ومن ثم توجب أن يكون للمعلمين معرفة بالمهارات التى يتوفرون على تدريسها وفهم قوانين التعلم وأساليب سلوك التلاميذ وأنماط تعلمهم وتقويم تعليمهم ، إنها تعتبر المعلمين مسئولون عن سلوك المتعلمين تعليمياً وخلقياً.

المراجع

أولا : المراجع العربية :

١- الفن توفلر : صدمة المستقبل (ترجمة محمد على ناصف) دار نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة ، ١٩٧٤.

٢- إميل بريبه : اتجاهات الفلسفة المعاصرة (ترجمة محمود قاسم ومحمد القصاص)، منشورات دار الكشاف للنشر والطباعة والتوزيع ، بيروت ، لبنان ، ١٩٥٦.

٣- إيفان إليتش : مجتمع بلا مدارس (مراجعة عبد المجيد عبد التواب شيحة) مجلة كلية التربية ، جامعة المنوفية ، السنة الأولى ، العدد الأول، شبين الكوم ، ١٩٨٦ ، ص ص (٢٦٧- ٢٧٥).

٤- جان بول سارتر : الوجودية مذهب إنسانى (قدم له كمال الحاج) ، منشورات دار مكتبة الحياة ، بيروت ، لبنان، ١٩٨٣.

٥- سعيد إسماعيل على : الأبعاد التربوية للفلسفة الوجودية (بدون ناشر وبدون تاريخ).

٦- عبد المجيد عبد التواب شيحة : القديس أوغسطين مربياً ، فى دراسات تربوية ، م٣ ، جـ١٤ ، رابطة التربية الحديثة ، ١٩٨٨ ، ص ص ٣٤ - ٦٧.

٧- عبد المجيد عبد التواب شيحة ، شيخه عبد الله المسند: برتراند راسل فيلسوفاً ومصلحاً ومربياً ، حولية كلية التربية ، جامعة قطر ، العدد ١٢ ، ١٩٩٥ ، ص ص ١٩١ - ٢٤٣.

٨- عبد المجيد عبد التواب شيحة ومحمد محمد يوسف ، جون لوك فيلسوفاً ومربياً، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، كلية التربية ، جامعة المنوفية ، العدد الرابع ، السنة السابعة ، اكتوبر ، ١٩٩١ .

٩- عبد المجيد عبد التواب شيحة : نيتشه فيلسوفاً ومربياً مقبول للنشر في حولية كلية التربية جامعة قطر.

١٠- عبد المجيد عبد التواب شيحة : وليم جيمس مربياً ، سلسلة بحوث تربوية. رابطة التربية الحديثة ، القاهرة ، العدد الخامس ، ابريل، ١٩٨٩ .

١١- ماريا لويزا برنيرى : المدينة الفاضلة عبر التاريخ (ترجمة عطيات أبو السعود) سلسلة عالم المعرفة ، الكويت ، ١٩٩٧.

١٢- محمد سمير حسانين : التربية أصول وأساسيات ، مؤسسة سعيد للطباعة بطنطا ، ١٩٧٨.

١٣- محمد مدين : جورج إدوارد مور : بحث في منطق التصورات الأخلاقية، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ١٩٨٦.

١٤- يسرى إبراهيم : نيتشه عدو المسيح ، سينا للنشر ، القاهرة ، ١٩٩٠.

ثانيا : المراجع الأجنبية :

1- Archambault , R. (Ed.) , Philosophical analysis and Education , London , Routledge , 1972.

2- Bacon, F. Works (Edited by James Spedding) New York: Garrett press , 1968.

3- Blattner , W. " Martin Heidgger" in chambliss , J. (Ed.) Philosophy of Education : An Encyclopedia , New york : Garland publishing co. , 1996, pp. 254 - 252.

4- Buber , M. , j And Thou , (translated by w. Kaufmann) New york . , Scribner's sons , 1970.

5- Butler, D., Four Philosophies , New York : Harper, 1951

6- Chambliss, J. (Ed.) Philosophy of Education : An Encyclopedia, New York: Garland puhlishing Co., 1996.

7- Conte , A., Positixe Philosophy, London: Ball, 1896.

8- Counts , G. , Dare the school Build a New Social Order, New York , John Day , 1932.

9- Dewey , J. Democracy and Education , New York , The Free press , 1916.

10- _________ Experience and Education , New York - Macmillan , 1944.

11-_________ , J., Reconstruction of Philosophy, New York : Holt , 1920.

12-_________ Experience and Education, New York Macmillan, 1638.

13- Greene , M. Landscapes of Learning , New York , teachers college press, 1978.

14- Heidgger , M. , Discourse on Thinking , (Translated by J. Anderson and Hans Freund) New York : Harper , 1966.

15- Heslep , R. " Analytic Philosophy" in Chambliss , J. (Ed.) Philosophy of Education , New York : Garland Publishing co. , 1996, pp. 18-25.

16- Hirst , p. & Peters , R. The Logic of Education , London , Routledge , 1975.

17- Husserl , E., Phenomenology and the crisis of philosophy (Translated by Q. Lauer) , New York : Harper, 1965

18- Illich , J. , Deschooling society , New York , Harper , 1970.

19- Kilpatrick , W. , Foundations of Method , New York , Macmillan , 1926.

20- Kohn, D. (ed.) The darwinan Heritage , Princeton, Princeton Univ. Press, 1985.

21- Marino , G. " Kierkegoard : In chambliss , J. philosophy of Education , op. cit. , pp . 343 - 344.

22- Miller , G. The Meaning of General Education , New York , Teachers College, Columpia Univ. , 1988.

23- Morris , V., Existentialism and Education , New York , Harper, 1966.

24- Ozmon, H., And Craver, S., Philosophical foundations of Education, Cobumbus, Merill publishing Co., 1990.

25- Peters , R. authority , Responsibility and Education , London , Allen, 1973.

26- Power , E. Philosophy of Education , New Jersey prentice - Hall, 1982.

27- Sartre , J. P. , Essays in Existentialism (Edited by W. Baskin) New Jersey , The Citadel press 1977.

28- Sartre , J.P. , Being and nothingness (Translated by H. Barnes) New York. , Washington Square press, 1977.

29- Scheffler , I. , " Toward and analytical Philosophy of Education" in Scheppler I. , Reason and Teaching , London , Routledge , 1973, pp.9-17.

30- Toffler , A. (Ed.) Learning for Tomorrow , Random House , Inc. , 1974.

31- ________ The Third wave , New York , William Morrow Inc Co., 1980.

32- Wirth , A., John Dewey as Educator , New York: wiley , 1966.

7

الفصل السابع

سقراط مربياً
أولاً : المشكلة السقراطية
ثانياً : حياة سقراط وخصائص شخصيته
ثالثاً : مجتمعات وظروف عصره
رابعاً : معتقداته الفلسفية
خامساً : نشاطه التربوى
سادساً : ملاحظات على سقراط

سقراط مربيـــا

أولاً: المشكلة السقراطية :

تتمثل إحدى المشكلات الجوهرية للكتابة عن سقراط فى كيفية التعامل مع المصادر المتاحة ، التى تعرفنا بشخصيته وتعاليمه الفلسفية ؛ لأن تلك المصادر مختلفة ومتعارضة ومتضاربة . فهناك الأعمال السقراطية لزينوفون Xenophon[١] ، والمحاورات السقراطية لأفلاطون [٢] ، وكتابات أرسطو طاليس [٣] ، وملهاة السحب لأرسطو فانيس Aristophanes [٤]. فإذا اعتمدنا على رواية زينوفون وحده كونا صورة عن سقراط باعتباره معلما شعبيا للأخلاق ، هدفه الأساسى جعل الناس فاضلين أو مواطنين صالحين. وإذا اعتمدنا على محاورات أفلاطون وجدنا سقراط فيلسوفا ميتافيزيقيا يضع فلسفة متعالية قوامها نظرية الأفكار أو الصور. أما كتابات أرسطو طاليس فتقصر اهتمام سقراط على التعريفات والطريقة الاستقرائية ، وتنسب نظرية الأفكار أو الصور لأفلاطون. وأرسطوفان يجعل سقراط ممثلا للسفسطائيين وأصحاب العلوم الطبيعية والنظريات الكونية ، من أمثال أركيلوس ، وديوجين ، وأنباذ وقليس. ولقد أشار رسل Russell [٥] إلى تعارض الروايات عن سقراط بقوله : " لقد كتب كثيرا عنه (يريد سقراط) إثنان من تلاميذه هما : زينوفون وأفلاطون ، ولكن ما كتباه عنه مختلف. وحينما يتفقان يعتقد بعض الباحثين أن زينوفون ينقل عن أفلاطون ، وحينما يختلفان يثق بعضهم فيما كتب زينوفون ، ويثق بعضهم فيما كتب أفلاطون ، ولا يثق فريق ثالث فيما كتبه الإثنان".

وفى مثل هذه الحالة التى تتميز باختلاف الروايات لا ينبغى للباحث أن يرجح رواية على رواية ، كما فعل كرسون Cresson [٦]، وبيرنت Burnet [٧]،

وتـايـلـور Taylor [٨]. فلقـد فـضـل كـرسـون رواية زينوفـون علـى أسـاس أن زينوفـون خـفيف الحـمل من الفلسـفة ، ويعـوزه الذكـاء الذى يجـعله يتـقـول على سقراط. وهذه حجة متهافتة لاعتبارات منها ، أن تقرير رجل غر غبى عما يقوله رجل ذكى لا يكون دقـيقا ، لأنه يترجم ما يسـمع إلى ما يفـهم . إن فقدانـه للقدرة على التـفكير أو العقليـة الفلسفـيـة لا يجعله مـؤرخا جيـدا للعبـقرية الفلسـفـيـة ، وبالتـالى لا يمكن قبـول كل مـا يقـوله خـاصـا بـالحجج ، أو حتـى قـوله بـأن سـقـراط أدين بغير حق. أما بيرنت وتايلور فيفضلان رواية أفلاطون ، ويعتقدان أن سقراط الذى يبـدو فى محـاورات أفلاطون هو الشـخصـيـة الحقة لسـقراط التـاريخى. إنهـما ينفـيان إحتـمال إسـاءة أفـلاطون لأستـاذه ، أو جـعله مجـرد شـخصـيـة فى أعـمالـه ، يضـع فى فـمها مـا يريد التـعبـير عنه من آراء وأفـكار ، بما فـى ذلك نظرية الأفـكار أو الصـور. ولكنه من غـير المحتـمل أن يقـتـصـر شـخص فـى مـثـل قـدرات أفـلاطون على عرض فلسفة أستاذه ، ويؤجل التـعبيـر عن فلسـفته حتى يبلـغ سن الستين - أى الوقت الذى تختـفى فـيـه شـخصـيـة سقراط من مـحاورات أفلاطون ، كـمـا هو الحال فى محاورة القوانين. إنـنا نسـتطيع إعتبار سقراط أفلاطون تعـبيرا أفلاطونيا عن الحـقـيـقة التـاريخـيـة ، وليس الحـقيـقة التـاريخـيـة ذاتهـا ، وبالتـالى يمكن إقـرار رواية أرسطو فى تمييزه بين سقراط أفلاطون وسقراط التاريخى.

إن على الباحث فى شخصـيـة تاريخية مثـل سقـراط أن يستـفيد مـن جميـع المصـادر المتـاحة ، حتى يستطيع أن يؤلف صـورة كاملة من الجزئيات غـير الكـاملة، على طريقـة المؤرخ الذى يعـيـد بناء الوقـائع. إنه لا يسـتطيع أن يرفض التـقـارير المقدمة عن سقراط بحجة أنهـا متـناقضـة ، فالتـناقض بينهـا لا يبرهن على خطئـها جميعا ، والشك فى جزء من الرواية التاريخيـة لا يوجب إستبعاد الرواية برمتهـا ،

ولا يترتب على اختلاف روايتين الاعتقاد فى أن كليهما غير صحيح. إن التناقض والاختلاف يوجبان الفحص النقدى لقيمة الدليل فى ضوء خلفية المقرر، والسياق العام الذى كتب فيه. إنه لا يستطيع أن يرفض ملهاة السحب لأرسطو فانيس ، على أساس أنها ليست رواية تاريخية في هدفها أو طابعها ، أو أنها مجرد تهكم على رجال الفكر ، لأن هذه الملهاة نفسها هى التى أثارت الرأى العام على سقراط ، واستخدمت ضده فى محاكمته ، وكانت محاورة «الدفاع»[٩] تدور حول هذا المناخ التاريخى ، بل إن محاورة «فيدون» [١٠] تثبت لسقراط بعضا مما نسب إليه في الملهاة ، مثل كونه طلعة يبحث فيما تحت الأرض وما فوق السماء. ولا يستطيع الباحث أن يقتصر على ما يتفق عليه الرواة باعتباره رواية صحيحة عن سقراط كما يزعم عبدالرحمن بدوى [١١] لأن هذه الروايات بشهادته " تختلف اختلافا كبيرا فيما بينها ... حتى فى المسائل الرئيسية ". إن على الباحث أن ينظر فى جميع الروايات باعتبارها تفسيرات تاريخية متفاوتة القيمة ، يمكن من خلالها تمييز الحقيقة التاريخية. وهذا هو المنهج الذى اتبع فى الدراسة الراهنة.

ثانياً: حياة سقراط وخصائص شخصيته :

ولد سقراط سنة تسع وستين وأربعمائة قبل ميلاد المسيح أو قريبا من هذا التاريخ ، على اختلاف الروايات. وهو ابن سوفرونسكس Sophroniscus المثال، وفاناريت Phaenarete القابلة ، التى ترجم سقراط عملها فى نشاطه الفلسفى. وكانت أسرته متوسطة الحال ، فلم يكن فقيرا فقرا مدقعا ، بدليل أنه خدم فى فرقة المشاة ، واشترك فى عدة معارك حربية ، فكان عليه أن يزود نفسه بالمعدات اللازمة للحرب [١٢] ، ولم يكن ميسور الحال ، بدليل أنه لم يستطع أن

يتعلم على أيدى السفسطائيين . يقول سقراط فى محاورة «الواجبات»(١٣) :
"أما بالنسبة لى فإننى أول شخص يعترف بأنه ليس لى معلم ، على الرغم من أننى كنت دائما تواقا لأن يكون لى معلم منذ باكورة شبابى وريعان أمرى. ولكننى كنت فقيرا فقرا حال بينى وبين دفع المال للسفسطائيين ، أساتذة التربية الخلقية". ولقد اشتهر سقراط بعدد من الخصائص الشخصية ، والاجتماعية ، والجسمية ، والعقلية نوجزها مؤيدة بالنقول فيمايلى . كانت قدرة سقراط على الصبر والتحمل منقطعة النظير. يقول القبيادیس Alcibiades (١٤) : " كان تحمله (يريد سقراط) عظيما حينما انقطعت عنا الإمدادات ، واضطررنا إلى الحرب بدون زاد. وفى مثل هذه المناسبات ، التى غالبا ما تحدث أثناء الحرب ، كان سقراط أعظم منى ومن كل فرد فى الجيش ... إن تحمله للبرد كان مدهشا . ففى إحدى المناسبات - التى تساقط فيها الجليد بكميات كبيرة ، واضطر الجنود إلى الاحتماء بالخنادق ، وإن خرجوا يتدثرون بأثقل الثياب ، ويلفون أرجلهم بالصوف - خرج سقراط بملابسه العادية ، ومشى فوق الجليد محتفيا بسهولة أكثر من الجنود ذوى الأحذية الثقيلة . ولقد إرتاب الجنود فى أمره ، واعتقدوا أنه يقصد إذلالهم". وكانت شجاعته ويقظته فى الحرب مضرب الأمثال ، فقد أنقذ القبيادیس ورجاله فى الحرب مرتين ، وكان " ثابتا يقظا يلاحظ ضربات الأعداء والأصدقاء ، ويشكل جبهة قوية ضد ضربات الأعداء " (١٥) . وكان ضبطه لنفسه محل إعجاب الكثيرين . " فهو لا يشرب النبيذ ، وحينما يفعل ، يتفوق على الجميع ، ولم يره أحد سكرانا " (١٦).

ولقد اشتهر سقراط بقدرته الفائقة على التفكير والتأمل ، على غرار الصوفيين الذين ينقطعون عن العالم. ولا أدل على فرط طاقته العقلية من قول

القبيـاديس [١٧] : " ذات صباح ، كان سقراط يفكر في أمر لم يستطع أن يصل فيـه إلى رأى ، فلم ييأس ، بل ظل يفكر فيـه من مطلع الفجر حتى الظهر. وفي الظهر لاحظه الناس ، وذكروا لبعضهم أن سقراط يفكر منذ الفجر. وفي المساء ، أخـرج بعض الأيونيين فـرشـهم في الهـواء الطلق - وكـان الوقت صـيـفـا حـيث يبتردون، ويراقبـون سقراط - ليتأكدوا مما إذا كـان يظل واقفا يتـأمل طوال الليل أيضا. وظل سقراط واقفا حتى أصبح ، وإرتفعت الشمس ، وهنا صلى للشمس ، وذهب لحال سبيله ". ومن الناحية الجسمية ، كان سقراط قبيح الهيئة مقززا ، إذ كانت أنفه عريضة ، واسعة الفتحات ، ناتئة ، وكانت شفتاه غليظتين ، وعيناه جاحظتين . وكان بدينا مترهلا يتهادى في مشيته محتفيا ، وكان ثوبه قديما ممزقـا[١٨]. ولكن مظهره لا يدل على مخبره ، فحينما يتكلم يحظى باحترام الجميع . يقول القبياديس [١٩] : " فحديث سقراط يحدث نفس الأثر الذى تحدثه موسيقى مارسيوس ؛ يؤثر فينا حديثه أو تقريره عن أى شئ تأثيرا عميقا ، ويسحرنا رجالا ونساء .. فحينما أستمع إليه يضرب قلبى ضربات سريعة كما لو كانت حضرة دينية ، وتنحدر الدموع على وجهى ، وألاحظ نفس الأثر في غيرى من الناس . إن شيئا من هذا لم يحدث لى حينما إستمعت إلى بركليس وغيره من الخطباء الممتازين". ويضيف " إنه ينفق وقته في اللعب مع الناس مدعيا الجهالة، وأشك في أن أحدا رأى الكنوز التى يخفيها في ذاته حينما يجد، ويعرض ما لديه . ولكننى رأيت هذه الخصائص السماوية الغالية الجميلة فيه"[٢٠].

وكان سقراط مثلا للمواطن الصالح ، المحب لوطنه ، المطيع لقوانين بلاده، التى يرى وجوب إحترامها حتى ولو كانت جائرة ، وتمثل محاورة أقريطون [٢١] هذه الحقيقة خير تمثيل. وأقريطون صديق لسقراط زاره في السجن ليستحثه على الفرار ، ويبين له أن من واجبه أن يفكر في أبنائه ، وألا يدع نفسه لعبة في أيدى

أعدائه ، ويخبره بتدبير كل شئ. ولكن سقراط لا يستجيب لدعوته ، ويأخذ فى تحليل الموقف كما هو شأنه دائما ، ويبين لأقريطون أنه تعاقد مع الدولة على ألا يقترف فى حياته ما من شأنه أن يضعف سلطانها ، ولا يجوز له أن يحنث بعهوده ، لكى يربح سنوات قليلة لا غناء فيها ولا نفع. يقول سقراط : إن بين الإنسان وقوانين بلاده ميثاقا . فهو حر فى أن يعيش أو لا يعيش فى الوطن ، ولكنه إذا اختار أن يعيش فيه فعليه أن يطيع قوانين البلاد ، فإن عصى حقت عليه كلمات القانون - أى يكون قد أخطأ مرات ثلاثا " الأولى أنه عصى والديه بعصيانه إيانا ، والثانية أننا نحن الذين رسمنا له طريق نشأته ، والثالثة أنه قطع معنا على نفسه عهدا أنه سيطيع أوامرنا فلا هو أطاعها ، ولا هو أقنعنا بأنها خاطئة ونحن لا نفرضها عليه فرضا غشوما ، ولكننا نخيره ، فإما طاعتنا وإما إقناعنا ، هذا ما قدمناه إليه ، وهذا ما رفضه جميعا " [٢٢]. وتكشف المحاورة فى مجملها عن تمسك سقراط بالمبادئ التى آمن بها ولم يحل عنها ، حتى لكى ينقذ حياته بالفرار ، مثل عدم إيقاع الضر والأخذ بالثأر ورد الشر بالشر ، ووجب إسلام القياد إلى العقل وحده ، والنظر إلى العدالة أولا ثم إلى الحياة والأبناء ثانيا. ومن ثم كانت حياة سقراط على وفاق دائم مع مبادئه الفلسفية ، ولا أدل على ذلك من إيثاره للموت - سنة تسع وتسعين وثلاثمائة قبل الميلاد - على أن يعصى قوانين بلاده التى تعاهد على طاعتها.

ثالثاً: مجتمعه وظروف عصره :

اعتمدت المراحل الأولى من الوجود الإجتماعى فى بلاد الإغريق على نوع من الوعى الذى تمثل فى الشعور القوى بالتكامل الأسرى أو القبلى. يقول ويبستر Webster [٢٣] : " كان أعضاء دولة المدنية الإغريقية مرتبطين إرتباطا وثيقا ، فهم ينتمون إلى جد واحد ، ويشتركون فى عبادة إله واحد أو بطل واحد

يحميهم ".-وكانت المدن الإغريقية في بداية نشأتها دولا دكتاتورية تخضع الفرد لسلطان الدولة ، وتراقب سلوكه مراقبة دقيقة تحقيقا للصالح العام. وبالرغم من وجود مجموعتين مختلفتين من دول المدنية في بلاد الإغريق : مجموعة تتزعمها إسبرطة ، ومجموعة تتزعمها أثينا ، فقد اشتركت جميع دول المدنية في إخضاع الفرد للدولة أو الصالح العام للأمة. حقا إن أثينا كانت أكثر تسامحا من إسبرطة، ولكن كانت التربية في المدينتين عملية تدريب وفقاً للقوانين والأخلاق الإجتماعية. ولعل هذا يتضح على أكمل نحو من وصف أفلاطون للتدريب الذى تلقاه الطفل الأثيني ، حيث يقول في محاورة «بروتا غوراس» (٢٤) : " تبدأ التربية في السنوات الأولي من الطفولة وتظل حتى نهاية الحياة. فالأم والأب والمربية والمربى يتنافسون في تهذيب الطفل وترقيته بمجرد أن يفهم ما يقال. فهو لا يستطيع أن يقول أو يفعل شيئا دون أن يبينوا له أن هذا عادل وذاك غير عادل، وهذا مشرف وذاك غير مشرف ، وهذا مقدس وذاك غير مقدس ، إفعل هذا ولا تفعل ذاك. فإذا أطاع فحسن ، وإن عصى هدد وضرب ... وفي مرحلة متأخرة يرسلونه إلى المعلمين ويطلبون إليهم مراقبة أخلاقه أكثر من مراقبتهم لتعلمه ، ويفعل المعلمون ما يؤمرون به. وحينما يتعلم الطفل الحروف الأبجدية ويشرع في فهم ما يكتب ... يضعون في يده أعمال عظماء الشعراء التي يقرأها وهو جالس على كنبة في المدرسة. وتشتمل تلك الأعمال على كثير من المواعظ والقصص ومدائح مشاهير الرجال ، ويطلب إليه حفظها أملا في تقليدها والعمل بمقتضاها". ويتضح من النقل السابق أن التربية في أثينا - أكثر دول المدينة تحرراً - كانت نوعا من التعليم الإجتماعي ، الذى يستهدف الصالح العام ورفاهية المجتمع. يقول وايلدز ولوتش Wilds & Lottich (٢٥) : " يتمثل المثل الأعلى الأثيني في الكمال الفردى من أجل الصالح العام".

وفى القرن الخامس قبل الميلاد أحرزت أثينا انتصارا حاسما على الفرس ، هيأ لبلاد اليونان قدرا من الأمن والاستقرار الذى أعان على تقدم التجارة والصناعة وإزدهار فنون الحضارة. ولقد جذب هذا التقدم الحضارى الناس من مختلف بلاد العالم إلى أثينا ، رغبة فى الثراء أو طلبا للعلم. ولقد أحضر هؤلاء الناس معهم أفكارا جديدة فى شتى ميادين الحياة أفادت منها بلاد اليونان أعظم فائدة ، فأصبحت مجتمعا مفتوحا ذا طابع عالمى يتميز بالفردية والتحرر. ولم تعد التربية القديمة قادرة على الوفاء بمطالب المجتمع الجديد ، فظهرت الحاجة إلى طائفة جديدة من المعلمين تستطيع تعليم كل شئ (٢٦) وترتب على تلك الحرب أيضا ظهور طبقة التجار والفلاحين الذين أبلوا فى الحرب بلاء حسنا ، مما اضطر الدولة إلى الاعتراف بهم رسميا وإشراكهم فى حكم البلاد ، فانهار النظار الأرستقراطى وحل محله نظام الحكم الشعبى ، الذى عرف بالديمقراطية الأثينية(٢٧) وفى ظل هذه الديمقراطية أصبحت الفصاحة والبلاغة والبيان الطريق الموصلة إلى المجد والشرف والسلطان. يقول كومبرز Comperz (٢٨) : " كان اللسان الأداة الأساسية فى الحكومة فى كل بلاد الإغريق ... إذ كانت ملكة الكلام هى الطريق الوحيدة للشرف والسلطة. وكان الكلام أيضا هو الحماية الوحيدة ضد الظلم من كل نوع. وبدون هذا السلاح يتعرض الإنسان لكل أنواع ا المخاطر ، ويكون كالمقاتل الذى يذهب إلى المعركة بغير سيف أو ترس ... ولذلك كان يجب أن يكون له مكان بارز فى برنامج تدريب الشباب ". وهكذا أوجبت النتائج المترتبة على الحرب مع الفرس - المجتمع المفتوح والديمقراطية الأثينية - وجود السفسطائيين باعتبارهم جماعة من المعلمين ، القادرين على إشباع المطالب الجديدة للمجتمع اليونانى.

ولقد كانت معتقدات السفسطائيين مدعاة لتغيير المثل الأعلى القديم ، الذى تمثل فى التكريس للصالح العام ، وأحلت محله الرغبة فى الشهرة والثروة وإشباع الحاجات الشخصية . فلقد اعتقد السفسطائيون أن الفرد مقياس كل شئ، وأن الأمور على ما تبدو عليه ، وأن الحواس مصدر المعرفة ، وأن إحساسات الفرد معيار الحقيقة. وترتب على ذلك إعتقادهم فى عدم وجود مجموعة من المبادئ المحددة للصواب والخطأ أو الخير والشر ، وبالتالى أصبحت الفردية والنسبية هى المبادئ الحاكمة فى أثينا ، ولقد ترتب على نسبية السفسطائيين وفرديتهم أن تغير هدف التربية. يقول وايلدز ولوتشن (٢٩) : " أصبح هدف التعليم فى العصر الجديد الإعداد للتقدم الشخصى ، وأصبح هدف الشباب الأثينى الكمال الفردى من أجل النجاح الفردى . لقد تحول الهدف القديم المعنى بالخدمة الاجتماعية العامة إلى نوع من الفردية المبتذلة. لقد أراد شباب أثينا تدريبا يحررهم من قيود المعايير القديم للحياة ، وينمى فيهم المهارات المفيدة للتقدم الشخصى والإرتقاء السياسى ". ولقد بدت الروح الفردية فى مختلف شئون الحياة فى المجتمع الأثينى ، الأمر الذى أثار حفيظة المحافظين ودفعهم إلى التنديد بهذه الفردية الأنانية المبتذلة. وتمثل ملهاة السحب لأرسطوفان(٣٠) رأى المحافظين فى النظام الجديد ، وفيمايلى موجز لآراء أرسطوفان فى أربعة مجالات أساسية هى التربية ، والأخلاق العامة ، والأخلاق الخاصة ، والدين.

وفيما يتعلق بالتربية ندد أرسطوفان بتضاؤل اهتمام الأثينيين بقيم الرجولة والبساطة والإعتدال ، وإنغماسهم فى الشهوات والملذات. فلم يعد الأطفال كما كانوا فى الماضى يذهبون إلى مدارسهم فى طوابير عسكرية متدثرين بأقل

الثياب، وإنما أصبحوا يذهبون إليها وهم يغنون ، ويتدثرون بالملابس الثقيلة التى تعوق حركتهم . وفى مدرسة الموسيقى لم يعد الأطفال يغنون الأغانى الوطنية الدورية الباعثة على البطولة ، وإنما يغنون أغان عاطفية تثير مشاعرهم فقط. وحينما ينتقلون إلى مدرسة الرياضة البدنية لا يمارسون سوي التمرينات الخفيفة التى تجمل أبدانهم ولا تقويها. وحينما يعودون إلى البيت يبدون وقاحة بالغة ، فهم يجلسون واضعين رجلا على رجل ، ويردون الشتائم على والديهم ، ويعاملونهم كما لو كانوا مصدر إزعاج لهم ولا فائدة ترجى منهم. وحينما يكبرون ويسمح لهم بالخروج بمفردهم يتسكعون فى الطرقات ، ويتجاذبون أطراف النكات السخيفة ، أو يشتركون فى مناقشات سفسطائية لا يرجى منها منفعة عملية. ونتيجة لذلك أصيب الشباب باعتلال الصحة ، ورقة البشرة ، وطول اللسان ، والفساد الخلقى.

وفيما يتعلق بالحياة العامة بين أرسطوفان أنه بينما كانت السلطة فى العصور القديمة فى أيدى الأحكم والأفضل الذين يستخدمونها من أجل الصالح العام ، انتقلت إلى الجهلاء والغوغاء الذين يستخدمونها لأغراضهم الشخصية، وأصبحت السياسة ونظام الحكم مشروعا لتحقيق الربح الشخصى. إنه يصف الحياة السياسية التى ترتبت على إنتشار الفردية ، والجهل ، والغباء ، والطمع، والأنانية ، وإفساد الشعب. ولا يختلف رأى بندر Pender [٣١] عن رأى أرسطوفان فهو يؤكد ضرورة أن تؤل السلطة " للأشخاص الذين لا تنغص حياتهم الرغبة فى أن يصيروا أقوياء ، أو الذين يكافحون من أجل العيش. إن القادة الحقيقيين الذين نثق فيهم ونسلم لهم قيادة الآخرين هم طبقة نشزت على مستوى رفيع ... طبقة عريقة بحكم المولد وذات تدريب عال ، تخلص أعضاؤها من

الأنانيـة ، ويعـملون على إسعـاد الآخـرين ". ولـم تكن الحـيـاة الخـاصـة للشـبـاب الأثيني بأفضل من حياتهم العـامة ، فالأنانية ، والطمع ، والغش ، تحكم جميع العـلاقـات الاجـتـمـاعـيـة. فلقـد أصـبـحت الزوجات مـرفـهـات ومنحـرفـات وغـيـر مخلصـات، وأصبح الأطفـال لئاما ، مـاكرين ، لا يعنـون إلا بأنفسـهم ، وأصبح العبيـد كذابين ومهـملين ومضـيعين لثروات أسيـادهم ، وأصبح الـربح الشـخصى وجمع الثروة بأى وسيلة مطلبا عاما للجميع ، وبالتالى حلت الثروة محل الشرف. وعلى العـكس من ذلك يصف بندر (٣٢) أخلاق الأرستقراطى فى النظام القديم بأنه " لا يكذب ، ولا يحنث بوعوده ، ولا يأخذ غيره على غرة ، ولا يغش ، ولا يخدع . إنه كريم ، وشجاع ، ويحيا على الشرف ، ويعنى بالفقراء والمساكين ". وفيمـا يتعلق بالدين لاحظ أرسطوفان أن قيم الفردية حلت محل الآلهة. ولقد كان أرسطوفـان محقا فقد أنكر السفسطائيـون والفلاسفة أهميـة الأسـاطير القديمة ، فـاسـتـخـدم كل قـواه التـهكمـيـة فى السـخرية من الأشـخـاص ، الذين اعـتـبـرهم مسئولين عن ضآلة أهميـة الآلهة فى المجتـمـع الأثينى ، مـثـل سقراط وغـيـره من السفسطائيين.

ومما هو جدير بالذكر أن هناك بعض الشـواهد التى تؤيد أرسطوفـان فـيـمـا ذهب إليه من تأثير السفسطائيين على المجتمع الأثـينى ، فأرسطو (٣٣) يتـحدث عن كـتـابـه « السـيـاسـة » عـن نوعين من الموسـيـقى : نوع هدفـه الاسـتـمـتـاع الشـخـصى، ونوع يطلب من أجل غـيـره ، ويفـضل أرسطو النوع الأول عـلى النوع الثـانى. وفـى مجـال الأدب تضـاءلت أهمـيـة الشعـر الغنائى البـاعث على البطولة ، وحل محله الشعـر البـاعـث على التـفكير والتأمل. ولعل هذا يتـضح من المناقشة التى عقدت بين سـقراط وبوليـمـارخوس عن العدالة ، واستـشـهـاد بوليـمـارخوس

بأشعار سيمونديس ، التى استغلق على سقراط فهم مقصود الشاعر منها لإغراقها فى التأمل [٣٤]. وهكذا نرى أن المجتمع الذى عاش فيه سقراط قد تميز بوجود نظامين اجتماعيين متصارعين هما : النظام الاجتماعى الذى يستهدف الفرد والنظام الاجتماعى الذى يستهدف المجتمع ، وكانت مهمة سقراط هى التوفيق بين مطالب الفردية والاستقرار الاجتماعى.

رابعاً: معتقداته الفلسفية :

أ- طابع فلسفته :

يعتبر سقراط نقطة تحول فى تاريخ الفكر الفلسفى ، إذ تعرف الفلسفات السابقة عليه بالفلسفات قبل السقراطية [٣٥] ولعل هذا ما قصده شيشرون بقوله: " إن سقراط أنزل الفلسفة من السماء إلى الأرض " [٣٦] أى أنه حولها من التأملات الطبيعية للأيونيين ، والتأملات الكونية للإيطاليين ، إلى تحليلات الخلق والسلوك . يقول زينوفون Xenophon [٣٧] : " لم يمل سقراط من مناقشة الموضوعات الإنسانية مثل : ما التقوى ؟ وما الفجور ؟ وما الجميل ؟ وما القبيح ؟ وما الفاضل ؟ وما الخسيس ؟ وماذا يقصد بالعادل والظالم ؟ وما معنى الحكمة والجنون ؟ وماذا يقصد بالشجاعة والجبن ؟ وما الدولة وما رجل الدولة ؟ وما الحاكم على الناس ؟ وما أخلا ق الحاكم ؟ وغير ذلك من المسائل. وليس معنى ذلك أن سقراط جهل العلوم الطبيعية ، أو الإنسان الفكرية للعلم المعاصرة له والسابقة عليه ، بدليل أنه كان يناقش أصحابها مناقشة تنم عن معرفته بأسرارها وحقائقها. ولقد بين أرسطوفان فى ملهاة «السحب» أن سقراط كان تلميذا لأرخيلوس ، واقترن اسم انكساغوراس معلم أرخيلوس باسم سقراط فى محاكمته ، على أساس أنه يذهب مذهب الطبيعيين. حقا إن سقراط تنصل

من هذه التهمة فى محاورة «الدفاع» ، زخاطب القضاة قائلا : " أيها الاثينيون! الحق الصراح أنى لا أتصل بتلك الدراسة الطبيعية بسبب من الأسباب، ويشهد بصدق قولى كثير من الحضور "(٣٨) إن هذه العبارة تنفى صلته بالعلوم الطبيعية فى ذلك الوقت ، ولكنها لا تنفى صلته بها من قبل. إنها تعنى فقط إنصرافه عن العلوم الطبيعية بسبب تناقضاتها. فالثابت أن سقراط عاش فى عصر بركليس ، الذى شهد إفلاس العلوم الطبيعية. فالتأملات الطبيعية التى بدأت فى القرن السابع قبل الميلاد أدت إلى تعارض الآراء والأفكار " فلقد بين بارمنيدس أن العالم الحقيقى شيئ مختلف عما تبديه الحواس ، وبين تلميذه زينون أن المسلمات الرياضية خاطئة "(٣٩) ومن ثم تجنب سقراط الخوض فى هذه العلوم ، لأنه لم يجد فيها ما يطمئن إليه. والنقل التالى من محاورة «فيدون»(٤٠) يدل دلالة قاطعة على دراسته للعلوم الطبيعية ، ولقد حرصت على إيراده مفصلا تصحيحا لبعض الآراء الخاطئة الشائعة عن سقراط ، وتأييدا لبعض إتهامات أرسطوفان.

يقول سقراط مخاطبا سيبيس : " عندما كنت شابا ، كان عجيبا ذلك الشعور الذى كنت أحمله لهذا النوع من المعرفة الذى ندعوه بالبحث عن الطبيعة، وكنت أجد له فى الواقع جلالا لا مثيل له . فهو يعرف أسباب كل شيئ ، ولماذا يأتى إلى الوجود ، ولماذا يفنى ، ولماذا يوجد ... وكنت أبحث أيضا فى الطريقة التى بها يفسد كل هذا ، ثم كل ما يتصل بالسماء والأرض ثم انتهت إلى أنى غير متهيئ لهذا البحث وذلك بشكل لا مثيل له ... ولكن ذات يوم سمعت من يقرأ فى كتاب لأنكساغوراس ... وكان فيه هذا الكلام : إنه قطعا العقل الذى نظم كل شيئ ، وأنه العلة لجميع الأشياء . إن مثل هذه العلة قد سرتنى ، ويبدو لى أنه كان هناك من ناحية ما ، أرجحية فى جعل العقل هو العلة الكلية ...

فقلت لنفسي إنه لا يوجد على الإطلاق ما يهتم الإنسان بأن يجعله نصب عينيه في البحث ... سوى الكمال والسمو . ومن الضرورى مع ذلك أن يكون للإنسان بالمثل معرفة بالأكثر شرا من حيث إن هذه متعلقة بنفس المعرفة. هذه الأفكار قد ملأتني رضى ، فقد تخيلت أنى قد اكتشفت الرجل القادر على إرشادى إلى العلة التى يمكن لنفسي إدراكها ، العلة لكل ماهو كائن . أى نعم ، سيعلمنى أنا كساغوراس أولا إذا كانت الأرض مسطحة أو كروية ، وهو إذ يعمل على تعليمى ذلك ، سيشرح لى أيضا مع التفصيل لماذا يكون ذلك ضروريا ... وفى الواقع لم يخطر لى لحظة واحدة عندما أعلن أن كل ذلك قد نظمه العقل ، أنه قدم بهذا الخصوص علة أخرى غير هذه العلة ... إنى لم أضح بآمالى بسهولة بل على العكس بأى حماسة أمسكت بالكتاب ، وكنت أقرأه بأسرع ما أستطيع ، لكى أعرف سريعا الأفضل والأسوأ. ولكن وداعا أيها الأمل العجيب ... فكلما كنت أتقدم فى قراءتى ، كنت أجد رجلا لا يفعل شيئا بالعقل ، ولا ينسب إليه أيضا أى دور فى العلل الخاصة بنظام الأشياء ، بل على العكس يذكر فى هذا الخصوص أفعال الهواء والأثير والماء وكثيرا من التفسيرات الأخرى المضطربة".

إن أفضل طريقة لمعرفة الطابع العام لفلسفة سقراط هى أن ننظر إليها على خلفية من الفلسفة السفسطائية . والسفسطائيون جماعة من المعلمين المتجولين، الذى جاءوا إلى أثينا من المستعمرات اليونانية ، واستخدموا العقل فى نقد الأنظمة الاجتماعية والخلقية السائدة فى بلاد اليونان . واختار السفسطائيون مناهج تعليمهم على أسس عقلية فى ضوء حاجات الأفراد الذين يعلمونهم . وبدلا من إعتبار التقاليد الاجتماعية معيارا لما يقدمونه من مقررات دراسية ، جعلوا الإنسان الفرد مقياسا لكل شيئ . ولقد حدد إيبى وأروود Eby &

Arrowood [٤١] أهم معالم الفلسفة السفسطائية فى أربع النقاط التالية :

١- اعتقد السفسطائيون أن اللذة مطلب كل إنسان ، وأن كل إنسان يتحكم فى سلوكه بغية الحصول على أكبر قدر من اللذة الحسية ، وأن صالح الفرد أهم من صالح المجتمع.

٢- أعلى السفسطائيون من شأن السلوك المدفوع بدوافع تلقائية ، على حساب التقاليد والمثل الاجتماعية . وبذلك أخفقوا فى إدراك أهمية المعايير الاجتماعية الموجهة للسلوك.

٣- لم يسلم السفسطائيون بوجود طائفة من المبادئ العامة المحددة للصواب والخطأ. فالفرد فى رأيهم مقياس الصواب والخطأ والخير والشر. وكل شيئ عندهم يعتمد على الذوق الفردى.

٤- والحواس فى رأيهم مقياس الصحة والخطأ فى الأحكام ، فإحساسات الفرد هى معايير الحقيقة . ونتيجة لذلك أنكروا الحقائق المطلقة ، وسلموا بنسبية كل شيئ ، وارتباط كل الأحكام باللحظة الراهنة.

ولقد وضع السفسطائيون موضع الاتهام فى المجتمع الأثينى لثلاثة أسباب: الأول ، لأنهم علموا كيف يمكن خداع الجمهور عن طريق القدرة البلاغية[٤٢] والثانى ، لأنهم باعوا حكمتهم بالمال وكونوا ثروات طائلة والثالث، لأنهم افتقروا لأى نوع من الوطنية [٤٣] ويبدو أن السبب الثانى كان أهم ثلاثة الأسباب السابقة فى إثارة حنق الأثينيين على السفسطائيين. ولعل ذلك يبدو من مقاومة أنيتس Anytus لاقتراح سقراط فى أن يذهب مينو Meno لكى يتعلم على يد أحد السفسطائيين ، فاعترض أنيتس قائلا : " إن الشباب

الذين يدفعون أموالهم للسفسطائيين حمقى ، ومن يعهدون إليهم بذويهم وحراسهم حمقى ، ومعظم المدن التى تسمح لهم بالدخول لا تقل عن هؤلاء وهؤلاء حمقا. فلا أنا ولا أحد أقربائى اتصل أو سوف يتصل بهم "(٤٤) ولقد نظر كثير من الأثينيين إلى سقراط باعتباره سفسطائيا. ولم يكن هذا افتآتا عليه. حقا إنه لم يدع الحكمة ، ولم يأخذ على تعليمه أجرا ، ولكنه يشبههم فى كثير من الأمور ، فقد أنفق حياته كالسفسطائيين فى تعليم الأخلاق ، وكان الناس يسألونه عن أمور السلوك العملى ومشكلات التربية . وعلم السفسطائيون اللغة والفصاحة والبلاغة والبيان باعتبارها أدوات للنجاح الشخصى والسياسى ، وكان ولع سقراط بالكلمات والمناقشات أمرا مقررا. وكان سقراط يستخدم طريقة نفى العكس فى أحاديثه مع محاوريه ، وهذه هى نفس الطريقة التى كان يتبعها السفسطائيون . واعتقد السفسطائيون أن الفضيلة تعتمد على المعرفة ويمكن تعليمها ، وأكد كل من زينوفون وأفلاطون وأرسطو هذا باعتباره تعبيرا عن وجهة نظر سقراط. وعلى سبيل المثال ، أعلن أرسطو (٤٥) أن سقراط اعتبر الفضائل صورا للعقل ، وبالتالى يمكن تعليمها. ولم يفرق أرسطوفان وغيره من المحافظين بين سقراط والسفسطائيين ، على أساس أن مبادئ الفريقين كانت ثورية ومدعاة لقلب الأنظمة الاجتماعية والخلقية فى أثينا. إن الخلاف بين سقراط والسفسطائيين لم يكن خلافا على المبادئ العامة ، وإنما على تفسير تلك المبادئ. فحينما يقول السفسطائيون : " الإنسان مقياس كل شئ " يفسرون الإنسان بأنه الإنسان الفرد. أما سقراط فيقرر أن الإنسان الذى هو مقياس كل شيئ ليس الإنسان الفرد الذى يأكل ويشرب وينام ، وإنما هو الإنسان العام المتعالى.

ولم يكن سقراط كالفيلسوف الحديث ، الذى يعمل فى مكتبه ، ويضع أفكاره فى كتاب ، وإنما أنفق سقراط وقته يناقش أى شئ ، وكل شئ ، مع

الشباب أو الشيوخ ، في الأسواق أو الملاعب أو غيرها من الأماكن العامة. فكان يستجوب السفسطائيين ، والسياسيين ، ورجال الدين ، والحرفيين في ثقافاتهم وحرفهم ، ويسألهم عن الصواب والخطأ ، معلنا جهله ، ومبديا رغبته في التعلم. إنه أراد أن يوقظ الأثينيين من سباتهم ، ويحررهم من ربقة رضاهم الباطل عن أنفسهم ، ويرشدهم إلى فحص أفكارهم ، ويثير فيهم الرغبة في المعرفة ، ويعلمهم ما تعلمه من راعية دلفي - أي الإقرار بجهله وعدم الرضى عن نفسه - ويجعلهم يشعرون « بلدغة الحية » أو بالروح الفلسفية كما يقول ألقبياديس(٤٦). وتكشف المحاورات التي قدمها أصدقاء سقراط وتلاميذه عن هذا النشاط الفلسفي. فهي تقدم شخصية فلسفية لا نسقا فلسفيا. إنها تقدم سقراط محدثا ومحاورا.

ب- التعريفات العامة ونظرية المعرفة :

أعلن أرسطو في ميتافيزيقاه(٤٧) أن هناك تطورين في العلم يرجعان إلى سقراط هما التعريفات العامة واستخدام الطريقة الاستقرائية . إن ما يقصده أرسطو بالطريقة الاستقرائية التي أبدعها سقراط هي الطريقة التي تبدأ بتعريف أقل دقة ، ثم تنتقل إلى تعريف أدق ، أو تسير من الخاص إلى العام ، أو من الأقل كمالا إلى الأكمل. وليست هذه هي الطريقة الاستقرائية المنطقية. يقول عبدالرحمن بدوي (٤٨) : إن سقراط لم يستخدم هذا المنهج كما يعرفه المناطقة ، وإنما كان يدرس الحالات العامة والحالات الخاصة ويصل منها إلى حكم. ولقد عني سقراط بالتعريفات العامة للرد على السفسطائيين ، الذين أثبتوا المعاني الجزئية ، وأنكروا المعاني العامة. فالأمثلة الجزئية في رأي سقراط قد تختلف ، أما التعريفات فتظل ثابتة ، لأنها تعبر عن حقائق الأشياء وماهياتها. فإذا

أخذنا تعريف أرسطو للإنسان - أى الحيوان الناطق - وجدنا أن الأفراد الإنسانيين يختلفون فى قدراتهم العقلية ، فبعضهم يكون ذا قدرة عالية وبعضهم ذا قدرة متدنية ، وبعضهم يعتمد على العقل فى توجيه سلوكه وبعضهم يعتمد على الغريزة أو الدوافع المؤقتة ، وقد يكون العقل صحيحا عند بعض الناس ومعوقا عند بعضهم ، ولكن جميع الأفراد الذين يمتلكون العقل - سواء أكانوا يستخدمونه أم لا يستخدمونه ، وسواء أكانت عقولهم صحيحة أم معوقة - يصدق عليهم التعريف. وهذا التعريف يظل ثابتا وصادقا على جميع أفراد المعرف. فإذا كان الإنسان كان الحيوان العاقل ، وإذا كان الحيوان العاقل كان الإنسان.

ويتضح إتجاه سقراط نحو المعرفة من عنايته البالغة بالتعريفات . فالتعريف بالنسبة إليه مفهوم واضح محدد . وبالرغم من اختلاف أفراد المعرف فى جوانب معينة ، فإنها تشترك فى ماهية ثابتة لا تتغير ، ولا ترتفع عن أحدها. إن هذا المعنى هو ما أراده سقراط من أوطيفرون حينما طلب إليه أن يعرف التقوى والفجور فى المحاورة المسماة باسمه ، حيث سأل سقراط قائلا : "وما التقوى والفجور ؟ " فأجاب أوطيفرون : " التقوى هى أن تفعل ما أنا فاعل، أعنى أن تقيم الدعوى على كل من يقترف جريمة القتل أو الزندقة أو ما إلى ذلك من الجرائم ، سواء أكان أباك أم أمك أم كائنا من كان ، فذلك لا يبدل من الأمر شيئا ، وأما الفجور فهو ألا تقيم على هؤلاء الدعوى "(٤٩). فاعترض سقراط قائلا : " تذكر أنى لم أطلب إليك أن تضرب لى للتقوى مثلين أو ثلاثة ، بل أن تشرح الفكرة العامة التى من أجلها تكون الأشياء التقية كلها تقية ، ألا تذكر أن ثمة فكرة واحدة من أجلها كان الفاجر فاجرا والتقى تقيا "(٥٠) ، فأجاب

أوطيفرون : " أذكر ذلك " فقال سقراط : " أنبئنى ما حقيقة هذه الفكرة، حتى يكون لدى معيار أنظر إليه ، وأقيس به الأفعال ، سواء فى ذلك أفعالك أم أفعال سواك ، وحينئذ أستطيع أن أقول إن هذا العمل المعين تقى وإن ذلك فاجر"(٥١) . وبنفس الطريقة أراد سقراط تعريفا للعدالة - أى الفكرة العامة التى تجعل الأشياء العادلة عادلة - وفكرة الجمال التى تجعل الأشياء الجميلة جميلة.

إن سقراط كان مفتونا بقدرة العقل على التفكير فى الأفكار العامة ، وليس فقط فى الأشياء النوعية أو الأمثلة الجزئية . فحينما يفكر العقل فى شئ فإنه يفكر فى شئ آخر ، فإذا فكر فى الوردة الجميلة فإنه يفكر فى الوردة المخصوصة ويفكر فى مشاركتها فى مفهوم الجمال. والتعريف فى رأى سقراط هو العملية التى يمكن بمقتضاها التمييز بين هذين الشيئين - أى الوردة المخصوصة والوردة العامة التى تشارك فيها الوردة المخصوصة. يقول ويب Weeb(٥٢) معبرا عن اتجاه سقراط : " إن الفضائل كالعدالة والشجاعة والحق وغيرها لا معنى لها مالم يعرف الناس حقائقها. فقد نصف شخصا بالأمان ، ثم نكتشف أنه غير أمين ، لأننا لم نعرف المعنى المشترك الذى يوجد فى جميع المواقف التى يطلق عليها لفظ الأمانة. ولذلك أكد (يريد سقراط) على ضرورة فهم الطبيعة الأساسية للعدالة والشجاعة وغيرها ، ورأى أن هدفه هو صياغة تعريفات لها. وهذه الأشياء ليست موضوعا للحواس لأن ما تدركه الحواس هو الأشياء النوعية، وأما الطبائع الحقة فموضوع للتفكير ولابد أن تعرف عن طريق العقل". وعن طريق هذا الأسلوب فى التعريف بين سقراط أن المعرفة الحقة أكثر من مجرد فحص الوقائع. فالمعرفة تتعلق بقدرة العقل على اكتشاف العناصر التى تبقى بعد

ذهاب الوقائع. ففكرة الجمال تبقى بعد ذبول الوردة. إن هناك شيئين هما الشئ والفكرة. الأشياء تختلف فلا تتماثل وردتان ، ولكن الفكرة - فكرة الجميل - لا تختلف. فإذا قصر الإنسان فكره على الوقائع الجزئية -كما يفعل السفسطائيون- فإن كل شئ يبدو مختلفا. إنهم جمعوا وقائع جزئية عن الثقافات المختلفة ، واستنتجوا أن العدالة والتقوى والخير والشر أمور نسبية ، ولكن سقراط لم يقبل هذه النتيجة ، فالاختلافات فى الوقائع الجزئية لا تتعارض مع أحدية المفهوم أو الفكرة. فاختلاف الناس طولا وعرضا ووزنا لا ينفى كونهم أناسا . لقد فكر سقراط بنفس الطريقة فى العدالة والتقوى والخير والشر ، وبدلا من الشك أمكنه البلوغ إلى أفكار عامة ، أو مبادئ تصدق على الحالات الفردية . وبعبارة أخرى، إن سقراط يميز فى المعرفة بين مستويين : أحدهما قائم على فحص الوقائع ، وثانيهما قائم على تفسير الوقائع . فاستخدام الأفكار العامة فى محادثاتنا يفيد أن هناك أساسا فى الواقع يبرر استخدامها على هذا النحو ، على خلاف ما يذهب الأسميون . ولكن هل تشير الأفكار العامة فى رأى سقراط إلى حقائق موجودة كوجود الأشياء النوعية ؟ إن أسماء الأعلام تشير إلى أشخاص موجودين فى وقت معين ومكان معين ، فهل تشير كلمة إنسان إلى حقيقة وجودية أيضا ؟ إن الإجابة عن هذا السؤال تعتمد على الإجابة عن سؤال آخر مؤداه : هل كان سقراط صاحب نظرية الأفكار أو المثل ؟ إن أرسطو [٥٣] يجيب بالنفى ، ويعتقد أن أفلاطون هو صاحب نظرية المثل - تلك النظرية التى تجعل للأفكار العامة وجودا أصدق من وجود الأشياء الواقعية. ومن ثم يكون لسقراط فضل وضع حجر الأساس فى النظرية .

جـ- الارتباط بين المعرفة والأخلاق :

يتفق كرسون Cresson [٥٤] وبولسن Paulsen [٥٥] على أن جميع المذاهب الأخلاقية تحاول الإجابة عن سؤالين هما : ما الذى تصبو إليه الطبيعة الإنسانية ؟ وكيف يستطيع الإنسان الوصول إلى ما يصبو إليه بحكم طبيعته ؟ وقد يعرف الإنسان ما يريد ولكنه يجهل السبيل الموصلة إليه. ومن ثم لا يكفى إرشاد الإنسان إلى ما يتطلع إليه بحكم طبيعته ، بل يجب إنارة الطريق الموصلة إلى ذلك. ولقد حدد سقراط موقفه من هذين السؤالين فاعتقد أن السعادة هى هدف الطبيعة الإنسانية ، وأن المعرفة هى السبيل الموصلة إلى السعادة. والسعادة فى رأيه ليست فى المال ، ولا الجمال ، ولا المجد ، ولا القوة ، وإنما هى أثر لحالة نفسية أخلاقية ، قوامها الإنسجام بين رغبات الإنسان وظروفه ، ولعل هذا يبدو من الحديث الذى جرى بين سقراط وأنتيفون السفسطائى فيما يرويه زينوفون[٥٦] حيث يقول : هاجم أنتيفون سقراط قائلا : كنت أعتقد أن الفلاسفة أسعد الناس. غير أنه يبدو لى أنك تستمد من الحكمة ما يناقض السعادة ، ولا أشك فى أن العبد يأبق لو أجبر على مثل حياتك . إنك ترضى بأردأ الطعام والشراب ، وتلبس معطفا واحدا صيفا وشتاء ، ولا تنتعل ، ولا تلبس قميصا. فإذا كان من تخالطهم يشبهونك فتأكد أنك تعلم فن الشقاء. فأجاب سقراط أولا بأنه لا يشعر بالحرمان مما لا يرغب فيه ، وبين أن أنتيفون يخطئ فى فهم طبيعة السعادة، لأنه يوحد بينها وبين الرفاهية والأبهة. وأجاب سقراط ثانيا بأنه إذا كان من خصائص الإله أنه لا يحتاج إلى شئ ، فإنه ما يقرب إليه أن يرضى الإنسان بالقليل ، وبما أنه لا أكمل من الله ، فإن القرب منه قرب من الكمال.

إن المعتقد الأساسي فى الفلسفة الخلقية لسقراط هو أن الإنسان لا يفعل الشر بمحض إرادته ، وأن الفضيلة هى ثمرة العلم. يقول سقراط (٥٧) : "لا يفعل الإنسان الشر وهو يعلم أنه شر ، فإذا أجبر على المفاضلة بين بديلين فإنه سوف يختار ما يعتبره صحيحا ". فكل خطأ أو إنتهاك خلقى يرجع أساسا إلى الجهل. فإذا عرف الإنسان الخير ، وعرف السبيل الموصلة إليه ، فلابد أن يفعله ، وإذا عرف الشر ، وعرف ما يترتب عليه من نتائج وخيمة ، فلابد أن يتجنبه. إن المعرفة والفضيلة مرتبطان فى رأى سقراط، فالخير هو الفضيلة ، والفضيلة هى المعرفة. والنقل التالى من محاورة بروتاغوراس (٥٨) يعبر عن المعنى السابق ويؤيده : " يابروتاغوراس وسقراط ! ما معنى الإنهزام أمام اللذات ؟ أخبرانا ماذا تسميان تلك الحالة ؟ إذا قلنا إنها الجهل فسوف تسخران منا ، ولكن سخريتكما منا سخرية من نفسيكما ، لأنكما أيضا تعتقدان أن الناس يخطئون فى اختيارهم للمسرات والآلام - أى فى اختيارهم للخير والشر - بسبب نقص المعرفة ، وتعتقدان أيضا أنهم يخطئون لا بسبب نقص المعرفة عامة ، وإنما بسبب نقص المعرفة النوعية ... ثم إنكما تعلمان (الناس) أن الفعل الخاطئ ، الذى يتم بدون معرفة ، يترتب على الجهل ". إن هذه الأخلاق العقلية التى توجد بين المعرفة والفضيلة ، والجهل والرذيلة ، تبدو مناقضة لوقائع الحياة اليومية ، فالناس يفعلون أشياء يعلمون أنها شريرة. وقد نقد هذا الرأى بعض الفلاسفة مثل أرسطو(٥٩) " فقال ما معناه : لقد نسى سقراط أو جهل أن الإنسان ليس عقلا خالصا بل هو مركب من العقل والعاطفة والشهوات فربما أتى الشر خضوعا لتلك الغرائز والشهوات ، وهو عالم بأنه شر. وربما ترك الخير كذلك وهو عالم بأنه الخير". إن سقراط يستطيع الدفاع عن نفسه قائلا : أنا لا أقصد بالمعرفة المعتقدات الشخصية التى تبين لأصحابها أن شيئا خير أو شرير ، لأن هذه مجرد

آراء لم تبلغ مبلغ المعرفة بالمعنى الأفلاطونى فاللص قد يسرق معتقدا أن السرقة توفر له السعادة . ويطلب الناس الثراء أو القوة معتقدين أنها أسباب السعادة ، ولكنهم يخلطون بين ما يبدو خيرا وما هو حقا خير. إن سقراط يفهم الخير بمعنى ما يؤدى إلى فائدة حقيقية ، أو يوافق الطبيعة الإنسانية. فكل إنسان يبحث عن سعادته، وليس كل ما يأتيه أو يدعه يحقق سعادته. فقد يرغب إنسان فى أن يظل سكرانا، وبخاصة إذا كان يعانى من مشكلة خطيرة ، ولكن السكر ليس خيره الحقيقى ، لأنه قد يضره ويستعبده. فإذا فعل إنسان هذا معتقدا أن فى السكر خيره ، أخطأ بسبب جهله ، وإذا عرف أن خيره فى ألا يسكر ، فلن يسكر. وقد يعترض معترض فيقول : إن الإنسان قد يعرف أن السكر لا يحقق خيره الحقيقى، ومع ذلك يظل يسكر. عندئذ يستطيع سقراط أن يقول : قد يعرف الإنسان على مستوى عقلى أن السكر لا يحقق سعادته ، ولكن قوة الدافع تصرف انتباهه عن هذه المعرفة وتركزه على حالة الإشباع ، وبالتالى تكون المعرفة فى منزلة الجهل بالحقائق . إن سقراط يريد المعرفة الكاملة ، التى تعلو على حكم الغرائز والشهوات ، وتعصم الإنسان عن الإنخداع بما فى الشر من جاذبية خادعة.

د- فكره الاجتماعى والسياسى :

يذكر زينوفون فى مذكراته عن سقراط أنه لم يمل من إثارة الأسئلة التى تتعلق بالحكم وإدارة الدولة مثل : ما الدولة ؟ وما رجل الدولة ؟ وما الحاكم ؟ وما خلق الحاكم ؟ إلخ . وبالرغم من أنه لم يجب صراحة عن تلك الأسئلة فقد أرشد إلى طريقة الإجابة عنها ، من خلال بيانه لأهمية المعرفة فى الحياة الإنسانية. فإذا حصل الإنسان على المعرفة ، استطاع أن ينظم حياته وحياة غيره وفقا لها. وبالرغم من اشتراك سقراط فى إدارة الدولة ، حيث شغل منصب عضو

فى مجلس الدولة ، وكانت له رئاسة المجلس فى محاكمة القواد الثلاثين ، الذين فقدوا سفنهم فى الحرب ضد إسبرطة ، ولم يستطيعوا إنقاذ جثث القتلى ، إلا أنه رفض الاشتراك فى أفعال الدولة التى اعتبرها جائرة ، كإدانة القواد دون السماح لهم بالدفاع عن أنفسهم ، لمخالفة ذلك لقوانين البلاد [٦٠] ولقد انتقد سقراط المؤسسات الاجتماعية فى عصره ، مثل نقده للديمقراطية الأثينية ، لأخذها بنظام الاقتراع فى تعيين الحكام. يقول سقراط [٦١] : " لقد كان من الغباء أن يعين حكام المدينة بالاقتراع ، بينما لا يرضى الإنسان أن يستخدم بحارا أو نجارا أو عازف نادى بالقرعة ". إن نظام الاقتراع فى رأيه يؤدى إلى تعيين من لا يعرف فى المناصب القيادية ، الأمر الذى يستنكره . ولعل هذا يتضح من لومه لخارميدس على خجله عند مخاطبة أعضاء الجمعية العمومية ، فقال فيما يروى زينوفون [٦٢] : " أتهاب الرقائين ، والحذائين ، والنجارين ، والحدادين ، والفلاحين ، والتجار ، وأصحاب الحوانيت ، الذين تتألف منهم عضوية الجمعية!" وقال سقراط أيضا فى محاورة بروتاغوراس [٦٣] : " إننى ككل الإغريق أعتقد أن الأثينيين حكماء ... لأنهم لا يسترشدون بنصح من لا يأنسون فيه الخبرة، حتى ولو كان سيدا أرستقراطيا ... ذلك مسلكهم فيما يختص بالمسائل الفنية. أما إذا دارت المناقشة حول سياسة المدينة ، فيستطيع أى فرد أن يقف ناصحا لهم، سواء أكان نجارا ، أم حدادا ، أم صانع جلود ، أم تاجرا ، أم بحارا ... ولا يلومه أحد ، كما يلام الآخرون على محاولتهم إسداء النصح وهم لا يعلمون ولم يعلمهم أحد ". ومن الواضح أن القيم التى عاش عليها سقراط ، مثل عدم اهتمامه بالثروة ، وتحرره من الرغبة والطموح كانت نقدا حيا للأبنية الاقتصادية والاجتماعية فى أثينا.

وبالرغم من بيان سقراط لنقائص الدولة الأثينية فى عهده ، ونقده لأخطاء الحكومة ، فقد كان مخلصا للدولة محبا للوطن ، فرفض الهرب من السجن ، وآثر الموت على عصيان قوانين البلاد ، ووضع فى محاورة «أقريطون»(٦٤) أول نظرية فى العقد الإجتماعى بين الإنسان والدولة. فقد اعتبر الدولة أما أو أبا لا ينبغى أن يتنكر الابن لهما مهما كانت أحكامهما جائرة أو مجحفة. إنه يقرر أنه لا يقوى على خيانة وطنه كما لا يقوى على التنصل من والديه. وهو لم يتمرد على الدولة ، ولم يؤلب تلاميذه عليها ، بل نصحهم بالإخلاص لها ، والعمل على تصحيح أخطائها. حقا إن سقراط لم يضع نظرية سياسية أو اجتماعية ، ولكنه أثر فيمن حوله بمسلكه ، وربما يكون أفلاطون قد استمد فكرته عن الحكام الفلاسفة من سيرة حياة سقراط أكثر من أقواله. إن سقراط لم يسأل فقط ما الكمال ؟ ومن هم معلموه ؟ ولكنه كان يسأل أيضا أسئلة مثل : إذا أردنا أن نصلح أحذيتنا فإلى من نذهب ؟ وإذا أردنا أن نصلح سفينة الدولة فإلى من نذهب ؟ ومن ثم كان حقا للمحافظين الأثينيين أن يخشوا خطره باعتباره قوة إجتماعية تعمل من وراء الكواليس ، نتيجة للاقتران الوثيق بين التربية والسياسة. ومن ثم كان إسكاتهم له بالموت أيسر عليهم من إصلاح الشرور التى ندد بها.

خامساً: نشاطه التربوى :

أ- هدفه التربوى :

تمثل الهدف التربوى الذى سعى سقراط إلى تحقيقه فى التوفيق بين مطالب الفردية والاستقرار الاجتماعى. فلقد أدرك أن الأهداف التربوية القديمة لا تناسب الظروف المتغيرة للمجتمع الأثينى فى عصره ، ولكنه كان مقتنعا بأن الفردية

الأنانية المبتذلة التى دعا إليها السفسطائيون لا تصلح أساسا للأخلاق ، أو التربية ، ومن ثم أوجب العناية بالأخلاق والبحث عن هدف أكبر وأكمل للتربية. وتمثل له حل المشكلة فى الأخلاق التى تعتمد على المعرفة ، ومن ثم عارض نسبية السفسطائيين ، وأعلن أن هناك مفاهيم عامة يتفق عليها جميع الناس ، كالتقوى والصلاح والعدل والاستقامة ، لأن عناصر هذه المفاهيم مركوزة فى وجدان الإنسان، ويمكن فهم دلالاتها عن طريق التفكير الدقيق. إن معرفة هذه المفاهيم وتطبيقها فى حياة الناس تؤلف جوهر الفضيلة ، والفضيلة هى هدف التربية . وتهدف التعاليم السقراطية إلى تنمية القدرة على التفكير الصحيح لمساعدة الإنسان على الوصول إلى تلك المبادئ الخلقية العامة. ولعل هذا هو ما دفع سقراط إلى إيقاظ الأثينيين من سباتهم حتى لا يسلموا بما ورثوه من آراء تقليدية ، لم توضع موضع البحث والاختبار ، وحاول ما استطاع أن يثير فيهم حب البحث فى معانى الأحكام التى يرسلونها إرسالا فى مسائل السلوك والأخلاق (٦٥). ولكن كيف وصل سقراط إلى هذه النتيجة ؟

لقد وجه سقراط اهتمامه إلى مبدأ السفسطائيين ، ووافق على أن الإنسان مقياس كل شئ ، ولكنه ركز على الإنسان باعتباره عضوا فى جماعة ، لا على الإنسان الفرد. إنه تذكر ما أوجبته راعية دلفى من ضرورة معرفة الإنسان لنفسه، فأخذ يسأل عن شروط المعرفة الصحيحة ، وطبيعة الشخص الحاصل على هذه المعرفة. وبالرغم من عدم إجابته عن هذين السؤالين ، فقد اتخذ الخطوات الضرورية للإجابة عنهما. إنه بدأ ببيان أن المعرفة التى تستحق هذا الاسم يجب أن تكون عامة ، ولا تعتمد على الفروق الفردية ، وأن ذلك لا يكون ممكنا إلا إذا كانت محتويات جميع العقول واحدة. يقول فروست Frost (٦٦) : "لقد أعلن

(يريد سقراط) أن أفضل شيئ يملكه الإنسان هو المعرفة ، وأنه يمكن الحصول على هذه المعرفة بإزالة الفروق الفردية ، واكتشاف الأساسيات التى يمكن أن يوافق عليها كل إنسان ". لقد اعتقد سقراط أن عبارة «الإنسان مقياس كل شئ» لاتكون صحيحة إلا إذا كانت الحقيقة عامة ومحتويات جميع العقول واحدة ، ولذلك شرع سقراط فى اختبار هاتين المقولتين. ونظرا لأن معرفة هذا لا تكون ممكنة من خلال الذكاء الفردى فقد أخذ سقراط فى مناقشة غيره ، معتمدا على طريقة المحاورة أو الطريقة الجدلية. وكانت النتيجة التى بلغ إليها ، وأراد لمحاوريه أن يفهموها ، هى أن أفكار الناس مختلفة ، لأنهم لا يفكرون على نحو صحيح ، ولا يرون الدلالة الحقيقية لأفكارهم. إن ما يسمونه معرفة ليس أكثر من مجرد رأى ، وتترتب جميع شرور الفردية على استخدام الرأى مرشدا للسلوك ، بدلا من المعرفة. إنه يعتقد أن الأفكار الكاملة واحدة عند جميع الناس. وبعد أن استقر رأى سقراط على هذه النقطة أخذ فى إحصاء الأفكار الكاملة ذات الصلة الوثيقة بالأخلاق كالشجاعة والصداقة والعدالة ، وبيان العلاقة بينها بحيث تصبح أساسا للنظام الاجتماعى الجديد ، ومادة للتربية المناسبة له. لقد أدرك سقراط أنه بدون هذا الشيئ العام لا يكون النظام الخلقى أو النظام الاجتماعى ممكنا ، ولكنه لم يستطع أن يضع استنتاجاته فى شكل عملى ، أو يبين طريقة تحقيقها فى الحياة الاجتماعية الواقعية ، ويبدو أنه ترك هذه المهمة لتلاميذه من أمثال أفلاطون.

ب- محتوى التربية :

لم يهدف سقراط فقط إلى إيقاظ الأثينيين من سباتهم ، وتعليمهم كيف يفكرون لأنفسهم ، وإنما أراد أن يجعلهم مواطنين سعداء ونافعين لأوطانهم. لقد

كانت الحياة العملية أكثر جاذبية لسقراط من الحياة النظرية. فالحكمة التى أرادها كانت مجرد وسيلة للحياة الخلقية والاجتماعية السعيدة. ولكى يحقق سقراط تلك الغايات العملية اقترح منهجا عمليا (٦٧) يشتمل على مبادئ القراءة والكتابة والحساب، تحقيقا للأغراض العملية، والتربية الخلقية، للمحافظة على صلاح الشباب وتقواهم ، والفلك والهندسة ، من أجل تطبيقاتهما العملية ، والتربية البدنية ، للمحافظة على سلامة أجسام المواطنين وعقولهم . ولقد أكد سقراط أيضا على دراسة علم النفس ، ويتضح ذلك من إجابته لأحد تلاميذه ، الذى سأله عن أول ما ينبغى لطالب الحكمة أن يطلب فقال سقراط (٦٨) : " أما إذا كانت النفس هى معدن الحكمة فأول ما ينبغى للطالب أن يطلب علم النفس".

ولسقراط آراء دقيقة فى التربية البدنية يرويها زينوفون (٦٩) عن سقراط قائلا: " التقى سقراط بشاب يدعى إيبنيز Epignes ، وهو أحد أصدقائه ، فرأى أنه فى حالة بدنية رثة. فقال له : لماذا تتوقف عن التدريب يا إيبنيز ؟ فقال الشاب : أنا لست رياضيا ، ولست مجبرا على أن أكون فى التدريب. فقال سقراط : حقا إنك لست رياضيا ممن يعدون أنفسهم للألعاب الأولمبية ، ولكن ألا تعتقد ... أن أولئك الأشخاص الذين هم فى حالة بدنية حسنة أقوياء وأصحاء ؟ وبفضل هذه الحالة يخرجون من المعركة سالمين بدنيا وخلقيا. إنهم يسلمون من أخطار الحرب ، وينقذون أصدقاءهم ويعاونونهم ، فتكرمهم بلدهم ، وبالتالى ينالون احترام غيرهم، ويحققون مجداً عظيما ، ويحرزون درجات شرف متميزة. فالبدن مفيد فى جميع الأنشطة التى يؤديها الإنسان ... حتى فى تلك الأمور العقلية التى تعتقد أن الجسم قليل الفائدة فيها ... إن ضعف العقل ، وانخفاض الروح المعنوية ، والجنون أمراض تطرأ على الناس نتيجة لسوء حالاتهم البدنية وتعوقهم عن تحصيل المعرفة ذاتها ". ومن هنا كان تقدير سقراط للاشتغال بالزراعة

وغيرها من الأعمال اليدوية لما لها من أهمية فى تقوية الأبدان ، وما يترتب على ذلك من طيبات أخرى. يقول سقراط فيما يرويه زينوفون [٧٠] : "إن الإشتغال بزراعة الأرض هو أشرف المهن جميعا ، فهى مصدر السعادة والسرور : تقوى الجسم ، وتصقل الروح ، وتبعث فى نفوس الأحرار حب العدل والتضامن والإخاء. هذا إلى جانب أنها مصدر جميع الثروات وعماد الفنون الأخرى جميعا".

جـ- طريقة سقراط ومبادئه التعليمية :

كانت طريقة سقراط طريقة فريدة ومتميزة كما كانت شخصيته فريدة ومتميزة. فلقد أجرى أبحاثا ودراسات ولم يحاول الوصول إلى أحكام أو إستنتاجات. وهو لم يحاضر ، أو ينقل إلى تلاميذه حقائق ومعارف ، وإنما تحداهم لكى يفكروا لأنفسهم تفكيرا كاملا متسقا. إن خلق روح التعلم عنده من أهم واجبات المعلم ، ومن ثم استهدفت الطريقة السقراطية تبصير التلميذ بجهله ، وإكسابه الاتجاه الصحيح نحو التعلم. ويميز رسك Rusk [٧١] فى الطريقة السقراطية بين ثلاث مراحل هى : " المرحلة التى يسميها أفلاطون بالرأى ، وفيها لا يكون المرء قادرا على تقديم أسباب صحيحة لمعرفته ، والمرحلة التحليلية ، التى يتم فيها إقناع الشخص بأنه لا يعرف ما ينبغى له معرفته ، الأمر الذى يؤدى إلى الشعور بالتناقض أو الحيرة أو الشك ، والمرحلة التركيبية ، التى يحصل فيها الإنسان على النتائج التى يسميها أفلاطون بالمعرفة . وحينما يصل الإنسان إلى هذه المعرفة يعيد بناء خبرته على نحو نقدى ، ويستطيع تبرير معارفه ومعتقداته". إن سقراط لم يقرب الموقف التعليمى وهو على علم بإجابات الأسئلة التى يثيرها ، كما يفعل المعلمون التقليديون ، وإنما كان يتعلم وهو يعلم. يقول سقراط [٧٢] : " أنا محب للحكمة والناس يعلموننى ". ومن ثم كانت محاوراته تأملات فلسفية ، ومناقشات عقلية ، وأبحاثا منطقية فى قضايا

عصره الحيوية. فلقد اختصم الناس فى عصره ، وتجادلوا حول معنى العدالة والفضيلة وضبط النفس والخير والشر ، دون التمييز بوضوح بين هذه المصطلحات. وتبدو أهمية الطريقة السقراطية من حقيقة مؤداها أن تلك الفضائل أصبحت هدفا للتربية فى عصره ، فإن لم تدرك إدراكا واضحا فلا يمكن تحصيلها ، الأمر الذى دفعه إلى توضيح هذه المفاهيم ، منع اختلاطها فى أذهان تلاميذه وأبناء وطنه. إن جميع محاورات أفلاطون تكشف عن خصائص الطريقة السقراطية التى تتميز بثلاث المراحل سابقة الذكر.

ومن المبادئ التعليمية لسقراط ، حرصه على توطيد أواصر المحبة والود بينه وبين تلاميذه. يقول عبدالرحمن بدوى [٧٣] : " كان سقراط يتعلم وهو يعلم، وكان الحوار وسيلة له فى آن واحد لكى يعلم نفسه ولكى يتعلم منه الآخرون. وهذا ما يسمونه باسم الإروس عند سقراط أو الحب ، لأن سقراط كان يتصور الصلة بينه وبين تلاميذه أو محدثيه على أنها صلة حب بين الجانبين ، ما دامت المعرفة لا تتم إلا عن طريق إشتراك اثنين معا فى بحثهما عن المعرفة ". ولم يدع سقراط معرفة بكل شيئ وإنما كان يقرر أنه لا يعرف حينما لا يعرف. ولعل هذا يتضح على أكمل نحو من قوله لشابين أتياه يسألانه عن مشكلات لغوية فقال[٧٤] : " لا أعرف ، ولكننى أستطيع مساعدتكما فى المعرفة ، إنكما صغيران ولابد أن تستخدما عقليكما ، فإذا عرفتما الحقيقة فأخبرانى بها. فقال أصغرهما سوف أفعل ياسقراط". ويتمثل دور سقراط معلما فى تيسير عملية التعلم ، كما يبين النقل السابق. ويتضح هذا أيضا من قوله لسيبيس وسيمياس فى محاورة «فيدون» [٧٥] : " اعتبرانى مساعدا فقط ، إذا كنتما تعتقدان أنه بمساعدتى يكون لكما حظ التخلص من هذا المأزق". وهذا هو دور المولد العقلى للحقيقة ، ومن مبادئه التعليمية أيضا طول الأناة على المتعلمين واحترام آرائهم[٧٦].

د - تعليم الأخلاق :

يعتمد بعض الباحثين على محاورة «مينون» فى تبيان موقف سقراط من إمكان تعليم الأخلاق ، فيستنتجون أن الأخلاق لا يمكن تعليمها. وهم بذلك يخطئون مرات ثلاثا : فهم يخطئون أولا فى إغفالهم لربط سقراط بين المعرفة والفضيلة ، وقد سبق بيانه ، ويخطئون ثانيا فى اعتمادهم على محاورة «مينون» التى هى من محاورات النضوج ، ولا تعبر إلا عن رأى أفلاطون ، ولا صلة لسقراط بها إلا من حيث إنه ظهر فيها . فلقد اشتملت هذه المحاورة على نظريات عليا فى الوجود والمعرفة والأخلاق لا يمكن أن تنسب إلا إلى أفلاطون . ولقد أثبت أرسطو بالفعل أن نظرية المثل نظرية أفلاطونية ، ولا تعبر عن آراء سقراط. وتتضمن المحاورة حججا قوية تبرهن على خلود النفس ، فى الوقت الذى كان فيه سقراط قليل التثبت من موضوع الخلود كما يبدو من محاورة «الدفاع». وهم يخطئون ثالثا فى اختيار النقول التى يستشهدون بها على إنكار سقراط لتعليم الأخلاق. إنهم يعتمدون على فقرات من محاورات «مينون» ، يعتب فيها أفلاطون على شباب أثينا ، ويلومهم على إنصرافهم عن التأمل والتفكير فى المفاهيم والممارسات الخلقية. يقول أفلاطون [٧٧] : " يبدو أن الحكمة قد رحلت عن أثينا ... إننى متأكد أنك لو سألت أى أثينى عما إذا كانت الفضيلة فطرية أم مكتسبة ، فإنه سوف يبتسم لك ويقول : أيها الغريب ! إن رأيك فى حسن جدا ، ولو كنت ملهما حقا لاستطعت الإجابة عن سؤالك ، ولكننى الآن لا عرف حقا ماهى الفضيلة ولا أعرف ما إذا كانت مكتسبة ". فإذا تأملنا بداية النقل وآخره ، وبخاصة العبارة « يبدو أن الحكمة قد رحلت عن أثينا » والعبارة «ولكننى الآن لا أعرف » أدركنا خطأ هؤلاء الباحثين.

إن مشكلة إمكان تعليم الفضيلة كانت محلا للنزاع بين الارستقراطيين

المحافظين والسفسطائيين الديمقراطيين ، فلقد اعتقد المحافظون أن الفضيلة وراثية تنتقل عن طريق الدم ولا تكتسب عن طريق التعليم. أما السفسطائيون فقد اعتقدوا فى إمكان تعليم الفضيلة من خلال الطرق العقلية التى يستخدمونها. ولا أدل على ذلك من النقل التالى . قدم سقراط صديقه هيبوقراط إلى بروتاغوراس السفسطائى قائلا : إنه يريد أن يعرف ماذا يحدث له حينما يصاحبك ، فأجاب بروتاغوراس (٧٨) مخاطبا هيبوقراط : " أيها الشاب ! إذا صاحبتنى ستعود إلى بيتك رجلا أفضل مما جئت ، وأفضل فى اليوم الثانى من اليوم السابق عليه ، وأفضل كل يوم منك فى اليوم السابق ". ونظرا لأن سقراط كان من أصل اجتماعى متواضع فقد ناصر وجهة النظر الديمقراطية ، وأيد السفسطائيين فيما يذهبون إليه من إمكان تعليم الفضيلة. فالسلوك فى رأيه لا يوصف بالخيرية مالم يكن مصحوبا بمعرفة الخير ، فإذا أراد الإنسان أن يسلك سلوكا خيرا فيجب أولا أن تكون له معرفة تتعلق بماهية الخير. والمعرفة النظرية -كماهو معروف- يمكن تعليمها. ومن ثم تكون الفضيلة فى رأى سقراط متعلمة، بالقدر الذي يعتمد فيه السلوك على هذا النوع من المعرفة. وينقل زينوفون(٧٩) عن سقراط قوله : " إن من يميز ، من بين كل الأعمال الممكنة ، العمل الذى يتلاءم مع مصلحته ، فإنه لا يتردد فى الاختيار ، وحينما يعمل الإنسان الشر فإنه يكون جاهلا بمقدار ماهو آثم ". ومفاد النقل السابق أن الإنسان يكون مجبورا فيما وقع فيه بسبب جهله ، ولكنه آثم لأنه كان يستطيع أن يتعلم.

ويبدو من محاورة «الدفاع» (٨٠) أن جوهر رسالة سقراط يتمثل فى تعليم الأخلاق للأثينيين حيث يقول سقراط : " لو كنت نكرة من الناس لما رضيت مطمئنا بإهمال شئون عيشى إهمالا طوال تلك السنين لأخصص نفسى لكم. فقد جئتكم واحدا فواحدا شأن الوالد أو الأخ الأكبر فأحملكم على الفضيلة حملا". ولا

ينبغى أن يمنع هذا الفهم بحجة أن سقراط كان دائم التصريح بجهله، فكيف يحمل الأثينيين على تعلم أخلاق معينة ؟ يمكن الإجابة عن هذا الاعتراض بقولنا : إن سقراط يغير من موقفه وطريقته فيما يتعلق بمسائل الأخلاق ، ولا أدل على ذلك من قول زينوفون [٨١] : " ينتقل الفيلسوف من طريقته الصارمة التى يدعى فيها الجهل ، ويقدم لسامعيه مفاهيم صريحة واضحة عن ضبط النفس ، والاعتدال ، والتقوى ، والواجب نحو الوالدين ، والحب الأخوى ، وجميع الفضائل".

سادساً: ملاحظات على سقراط :

١- كان الشخص الآخر فى جميع المحاورات السقراطية صاحب الأفكار محل المناقشة ، وكانت آراؤه موضع النقد ، ولم يقدم سقراط فكرة أو قضية أو تقريرا . وكان سقراط فى هذا متسقا مع موقفه ، الذى يدعى فيه الجهل. ولكنه كان يدعى أيضا أنه يطلب الحقيقة من خلال دراسته لآراء الآخرين. والسؤال الخطير هو كيف يعرف سقراط الحقيقة إن وجدها ؟ وكبير الظن أن عبدالرحمن بدوى [٨٢] أراد هذا المعنى حينما كتب : " إذا كان المبدأ عند سقراط فى إدراك الأشياء هو أن تكون ماهيتها متفقة مع ماهى عليه فى الواقع ، فيجب أن يقاس العلم على هذا الأساس - أى يجب أن يكون العلم الحقيقى هو العلم بأن الإنسان يعلم بأن الماهيات هى كذا أو كذا ، أعنى أن معرفة الماهيات تستلزم قبل هذا أنه يعرف هذه الماهيات معرفة حقيقية ". وهو ما يدعى سقراط عكسه ، وبالتالى يتناقض مع نفسه.

٢- وحد سقراط بين المعرفة والأخلاق فقال إن الخير هو الفضيلة والفضيلة هى المعرفة ، فمن عرف كان خيرا ومن جهل كان شريرا. ومعنى هذا أنه يوحد بين المعرفة النظرية والأخلاق. ولكن الأخلاق ميدان عملى ، والأمور العملية تعلم عن طريق الممارسة. فكما أن المعرفة النظرية عن كيفية ركوب الدراجة

لا تغنى عن ركوب الدراجة ، فإنه لا يكفى أن يقرأ الإنسان كتابا أو يستمع إلى محاضرة لكى يسلك سلوكا خلقيا. إن هناك نوعين من التعلم : تعلم المبادئ وتلعم السلوك وهما ضروريان فى تعلم الأمور العملية. ومشكلة سقراط هى افتراضه أن تعلم الأخلاق ينتمى إلي النوع الأول فقط. إن خطأه يتمثل فى اعتقاده فى كفاية المعرفة النظرية فى تعليم الأخلاق.

٣- قرر سقراط أن السعادة هى الخير الأقصى الذى يناسب الإنسان بحكم طبيعته ، وأن ما يكون خيرا هو الرغبة الحقة. وتتمثل الرغبة الحقة فيما يجب أن نرغب فيه بحكم طبيعتنا. إن ما نحتاج إليه بحكم الطبيعة لا يكون حاجات خاطئة لأننا لا نحتاج ما يزيد على حاجاتنا الطبيعية ، ومن ثم كان سقراط موفقا فى ربطه بين الخير والسعادة. وقول سقراط بأن السعادة هى الخير الأقصى أعفاه من الأخطاء التى توقع فيها أصحاب المذاهب الخلقية الأخرى القائلة باللذة ، لأن قولهم إن الخير الوحيد هو اللذة معناه أن الثروة والصحة والمعرفة والحكمة ليست خيرا ، ولكن سقراط يقول بالسعادة والسعادة ليست خيرا بين خيور ، وإنما هى الخير الكامل أو مجموع الخيور ، فهى لا تترك شيئا وراءها يمكن أن نرغب فيه.

٤- أعانت الطريقة السقراطية على تنمية التفكير النقدى فى المجتمع الأثينى ، ويمكن أن تحدث نفس الأثر فى مدارسنا وجامعاتنا. فسقراط لم يقدم لمعاصريه طائفة من المعلومات أو الحقائق عن التفكيرالنقدى ، وإنما أثار حماسهم لقبول المناقشات النقدية وتقديمها. إنه حرص على إنتهاز المناسبات التى تشعر الناس أنه وإياهم فى موقف يوجب عليهم التماس الشواهد على صحة ما يذهبون إليه . وتنمية التفكير النقدى عند تلاميذنا توجب خلق مواقف تعليمية مشكلة لا يعرف التلاميذ أو المعلمون إجابات لها ،

ويسلكون فى حلها مسلك سقراط وتلاميذه ، فالمعلمون الذين لا يستطيعون إرباك تلاميذهم يفشلون فى تنميتهم عقليا. إن هذه الطريقة السقراطية صالحة جدا فى تدريس العلوم الإنسانية ولكنها غير صالحة فى تدريس العلوم الطبيعية التى تعتمد على المشاهدة والتجربة.

٥- لم يكن تعليق سقراط على الديمقراطية الأثينية عادلا فى مجمله . فلم يكن حكام المدنية هم الذين ينتخبون بالقرعة ، وإنما الموظفون الذين يقومون بأعمال روتينية ، لا تحتاج إلا إلى القليل من اللباقة وحسن التصرف. وكان على الحاكم أن يجتاز اختبارات أولية تبين صلاحيته لتولى المنصب. وبالرغم من شكلية هذه الاختبارات فقد كانت تتيح لأعدائه أن يكشفوا عن ماضيه . وفى نهاية ولايته - ومدتها عام - يتعرض الحاكم لاختبار تفحص فيه أعماله. فالديمقراطية الأثينية كانت نظاما محكما يعبر عن إرادة الشعب ، وله من الضوابط ما يحول بينه وبين الانحراف (٨٣).

٦- أن قصر سقراط لدور المعلم على تسهيل عمليات التعلم موافق للاتجاهات التربوية الحديثة ، فقد قرر كومز Combs (٨٤) : " أن المفهوم الحديث للتدريس يعتبر دور المعلم تسهيلا لعملية التعلم. إنه يؤكد وظائف المعلم باعتباره مساعدا ومرشدا وممثلا حانيا للمجتمع. والمعلمون وفقا لهذا المفهوم ليسوا مضطرين لمعرفة جميع الإجابات ، ولكن يجب أن يعرفوا كيف يسهلون ويشجعون عمليات التعلم ".

هوامش الدراسة

1- Xenophon, The Works of Xenophon (Edited and Translated by H. Dakyns), London : The Macmillan, 1897.

٢- أفلاطون : محاورات أفلاطون : أوطيفرون - الدفاع - أقريطون - فيدون (ترجمة زكى نجيب محمود) مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ١٩٣٧.

3- Aristole, Metaphysics (Translated by H. Tredmnick) Vol., 2, Cambridge, Mass. : Harvard Univ. Press , 1935.

4- Aristophanes, The Clouds (Translated by B.B. Rogers) Cambridge, Mass. : Loeb Classical Liberary, 1924.

5- Russell, B., A History of Western Philosophy, New York : Simon and Schuster, 1945.

٦- أندريه كرسون : المشكلة الأخلاقية والفلاسفة (ترجمة عبدالحليم محمود وأبوبكر ذكرى) ط٢ ، دار الكتب الحديثة ، ١٩٤٦.

7- Burnet , J., Greek Philosophy : Thales to Plato, London, The Macmillan, 1914.

8- Taylor, A., Socrates, London : The Macmillan, 1935.

٩- أفلاطون : محاورات أفلاطون (ترجمة زكى نجيب محمود) ، مرجع سابق.

١٠- أفلاطون : فيدون وكتاب التفاحة المنسوب لسقراط ، (ترجمة وتعليق وتحقيق على سامى النشار وعباس الشربينى) دار المعارف ، ١٩٧٤ ، ص ٦٥.

١١- عبدالرحمن بدوى : أفلاطون ، ط ٣ ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٥٤، ص ٢٤.

12- Cooper, J. " Socrates " in The Encyclopedia Americana, 1980, P. 165.

13- Quoted in Rusk, R. The Doctorines of the Great Educators, London : The Macmillan, 1962 , PP. 2 - 3.

14- Plato, The Symposium (Translated by W. Hamilton), New York : Penguin Books, 1951, P. 108.

15- Ibid, P. 110.

16- Ibid, P. 108.

17- Ibid, PP. 108 - 109.

18- Eby, F., & Arrowood, C., The History and Philosophy of Education : Ancient and Medieval, New York : Prentic - Hall, 1980 , PP. 321 - 322.

19- Plato, The Symposium, op. cit., P. 101.

20- Ibid, P. 103.

٢١- أفلاطون : محاورات أفلاطون (ترجمة زكى نجيب محمود) ، مرجع سابق.

٢٢- نفس المصدر ، ص ١٤٠.

23- Webster, H., Ancient History , New York : D.C. Heath & Co., 1913, P. 165.

24- Plato, Protagoras, (Translated by B. Jowett) in The

Dialogues of Plats, 3 d ed., London : Oxford Univ. Press, 1892, No., 325 - 326.

25- Wilds, E. & Lottich, K., The Foundations of Modern Education, (third ed.), Holt , 1966 , PP. 67 - 68.

26- Meyer, A., Grandmasters of Educational Thought, Mc Graw-Hill, 1975 , PP. 1-2.

٢٧- لطفى عبدالوهاب يحيى : الديمقراطية الأثينية : دراسة فى حضارة اليونان ، مركز التعاون الجامعى ، ١٩٦٧ ، ص ١٢.

28- Compers, T., Greek Thinkers, Vol. I, New York : Chorles Scribner's, 1921, PP. 382 - 383.

29- Wilds, E. & Lottich, K., op. cit., P. 71.

30- Aristophanes, The clouds op. cit.

31- Quoted in Hamilton, E., The Greek way to Western Civilization, New York : Mentor Book , 1948, P. 49.

32- Ibid, PP. 49 - 50.

33- Aristotle, The Politics of Aristotle (Edited and Translated by E. Barker), New York : Oxford Univ. Press, 1976, Book, Viii, Chop., Vi, No., 15.

34- Plato, Plato's Republic (Translated by G. Grube), U.S.A.: Hackett Publishing Co., 1974, Book, I, No. 231e.

35- Allen, R. & Furley, D., (eds.) Studies in Presocratic Philosophy, 2 Vols., London : Routledge and Kegan Paul, 1970, 1975.

36- Encyclopedia Britannica, Vol., 16, Chicago : William Benton, Publisher, 1973, P. 1001.

37- Xenophon, The Memorabilia of Socrates, in The Works of xenophon, op. cit., Vol. III, Book, V.

٣٨- أفلاطون : محاورات أفلاطون (ترجمة زكي نجيب محمود) مرجع سابق ، ص ص ٧٠ - ٧١.

39- Encyclopedia Britannica, Vol., 16 , op. cit., PP. 1003 - 1004.

٤٠- أفلاطون : فيدون وكتاب التفاحة المنسوب لسقراط ، مرجع سابق ، ص ص ٦٥ - ٦٧.

41- Eby, F., & Arrowood, C., The History and Philosophy of Education, op. cit., PP. 316 - 317.

٤٢- أفلاطون : محاورة جورجياس (ترجمة حسن ظاظا) ، الهيئة المصرية العامة ، ١٩٧٠ ، ص ٤٠.

43- Osborn, E., Our Debt to Greece and Rome, London : Hodder and Stoughton, 1924, p. 60.

44- Plato, Meno , in the Dialogues of Plato, op. cit.,No. 92.

54- Aristotle, The Ethics of Aristotle, (Translated by J.A. Thomson), Penguin Books, 1953, Book, 6, Chap., 13.

46- Plato, The Symposium, op. cit., No., 217c.

47- Aristotle, Metaphysics, op. cit., No., 1078.

٤٨- عبدالرحمن بدوي : أفلاطون ، مرجع سابق ، ص ص ٣٦ -٣٧.

٤٩- أفلاطون : محاورات أفلاطون (ترجمة زكى نجيب محمود) ، مرجع سابق ، ص ص ٢٥ - ٢٦.

٥٠- نفس المرجع ، ص ٢٨.

٥١- نفس المرجع ونفس الصفحة.

52- Webb, C., A History of Philosophy, London : Oxford Univ. Press., 1944, PP. 28 , 30.

53- Aristole, Metaphysics., op. cit., No. 1078.

٥٤- أندريه كرسون : المشكلة الأخلاقية والفلاسفة ، مرجع سابق ، ص ص ٣٥ - ٣٦.

55- Paulsen, F., A System of Ethics, (Translated from German by F. Thilly) New York : Scribner's 1899, P. 34.

٥٦- نقلا عن أندريه كرسون ، المشكلة الأخلاقية والفلاسفة ، مرجع سابق، ص ص ٤٢ - ٤٣.

57- Plato, Protagoras, op. cit., No. 358 bd.

58- Ibid, No. 182.

٥٩- أبو بكر ذكرى : تاريخ النظريات الأخلاقية وتطبيقاتها العملية ، ط ٣، مكتبة الكليات الأزهرية ، ١٩٥٨ ، ص ١٤.

٦٠- أفلاطون : محاورات أفلاطون (ترجمة زكى نجيب محمود) ، مرجع سابق ، ص ٩٦.

61- Xenophon, The Memorabilia, op. cit., book, I, Chapt., 2 , Par., 9.

62- Ibid, Book, 3 , Chapt ., 7 , Par., 6.

63- Plato, Protagoras, op. cit., No. 319b-323a.

٦٤- أفلاطون ، محاورات أفلاطون (ترجمة زكى نجيب محمود) ، مرجع سابق ، ص ص ١٣٧ - ١٣٩.

٦٥- أنظر محاورتى «أوطيفرون» و «الدفاع» فى نفس المرجع السابق.

66- Frost, S., The Basic Teachings of the Great Philosophers, Philadelphia : The New Home Liberary, 1945, P. 236.

67- Eby, F., & Arrowood, C. The History and Philosophy of Education , op. cit., P. 324 : Meyer, A., Grandmasters of Educational Thought, op. cit., P. 10.

٦٨- أفلاطون : فيدون وكتاب التفاحة المنسوب لسقراط ، مرجع سابق ، ص ٢٢٤.

69- Quoted in Payne, J., Translation from Xenophon's Memorabilia : Lectures on the History of Education, Vol., 3 , London : Longmans , 1892, PP. 275 - 276.

٧٠- نقلا عن على عبدالواحد وافى : الأدب اليونانى القديم ودلالته على عقائد اليونان ونظامهم الاجتماعى ، دار نهضة مصر ، ١٩٧٩ ، ص ص ٢٦ - ٢٧.

71- Rusk, R., The Doctorines of the Great Educators, op. cit., P.5.

72- Quoted in Hamilton, E., The Greek Way to Western Civilization, op. cit., P. 64.

٧٣- عبدالرحمن بدوى : أفلاطون ، مرجع سابق ، ص ٣٩.

74- Quoted in Hamilton, E. The Greek Way to Western Civilization, op. cit., P. 76.

٧٥- أفلاطون : فيدون وكتاب التفاحة المنسوب لسقراط ، مرجع سابق ، ص٥٢.

76- Osborn, E., Our Debt to Greece and Rome, op. cit., P. 69.

77- Plato, Meno, op. cit., No. 11, 12.

78- Plato, Protagoras, op. cit., No. 318 b.

٧٩- نقلا عن أندريه كرسون : المشكلة الأخلاقية والفلاسفة ، مرجع سابق، ص ٤٤.

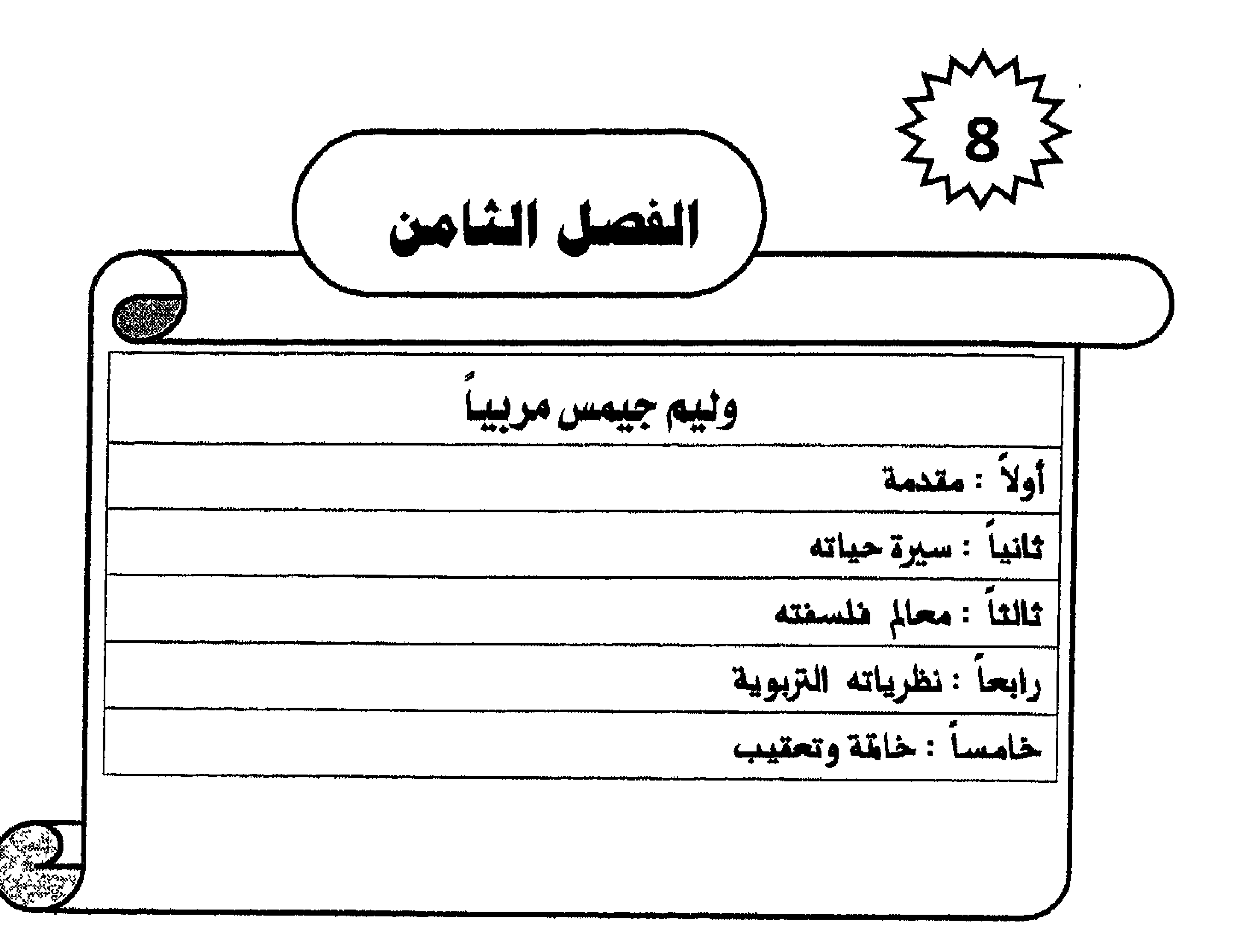
٨٠- أفلاطون : محاورات أفلاطون (ترجمة زكي نجيب محمود) ، مرجع سابق ، ص ٩٤.

81- Quoted in Ellis, E., & Horne, C., The Story of the Greatest Nations, Vol. 1, New York : F.R. Niglutsch, 1906, P. 176.

٨٢- عبدالرحمن بدوى : أفلاطون ، مرجع سابق ، ص ٣١.

٨٣- أ.هـ.م. جونز : الديمقراطية الأثينية (ترجمة عبدالمحسن الخشاب)، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٦ ، ص ٧٦.

٨٤- أرثر كومز : خرافات في التربية : المعتقدات التى تعوق التقدم وبدائلها ، (ترجمة عبدالمجيد عبدالتواب شيحة) ، عالم الكتب ، ١٩٩٠ ، ص ١٢٣ (تحت الطبع).


8
الفصل الثامن
وليم جيمس مربياً
أولاً : مقدمة
ثانياً : سيرة حياته
ثالثاً : معالم فلسفته
رابعاً : نظرياته التربوية
خامساً : خاتمة وتعقيب

وليـم چيمــس مربيــا

أولاً : مقـدمـة :

كـان وليـم جيـمس من أقطاب المذهب التطورى ، الذى عنى أصحـابه فى نهاية القرن الثامن عشر وخلال القرن التاسع عشر ، بعمليات الإصلاح التربوى، اعتـادا على قوانين النمو البشرى . يقول ويلدز ولوتش Wilds and Lottich : "لقد اعتقد أصحاب المذهب التطورى ، وعلى رأسهم وليم جيمس ، أن التعليم هو ضبط نمو الطفل من الداخل ، بدلا من فرض مستويات الراشدين عليه من الخارج . إن عناية أصحاب المذهب التطورى بطبيعة العقل الإنسانى ، وعمليات النمو جعلت الطفل فى مركز اهتمام ، وكان مذهبهم برمته متمركزا حول الطفل"[١] ، وعلى خلاف الحركة الطبيعية في التربية ، التى كانت ثورة على الطرق الشكلية المقيدة لحرية الإنسان ، والمعوقة لنموه ، كان المذهب التطورى حركة تستهدف المصالحة بين التربية باعتبارها مؤسسة اجتماعية ، والتربية باعتبارها نموا طبيعياً تلقائيا.

وكان وليم جيمس من أنصار المذهب الفردى. إنه كان فرديا فى فلسفته التربوية ، وفى ميتافيزيقاه ، وفى نظرياته المعرفية والخلقية ، وفى سياسته الخارجية. وتدل النقول التالية على صحة ما يذهب إليه صاحب هذه السطور . يقول جيمس : " يوجد فرق ضئيل بين إنسان وإنسان ، ولكن هذا الفرق الضئيل على درجة كبيرة من الأهمية "[٢] . ويقول : " إن أول حقيقة لنا باعتبارنا علماء نفس هى أن الفكر مستمر ، وهو يشتمل على الوعى الذى يسير كالتيار . إن هذا الفكر يمتلكه فرد . إنه شيئ فردى ، وشيئ شخصى "[٣] ، ويقــول : "إن الفرد أو الشخص المفرد هو الظاهرة الأساسية ، والمؤسسة الاجتماعية من أى نوع

هى الظاهرة الثانوية "(٤). ويقول أخيراً: " والغريزة الثانية التى أذكرها هى الملكية ... ويبدأ الإحساس بالملكية فى السنة الثانية من الحياة. ومن أولى الكلمات التى يتفوه بها الطفل : ملكى وكتابى أو قلمى .. ولا يمكن تعديل هذه الغريزة إلا بتغيير الطبيعة الإنسانية" (٥) .وإن أمكن تعديل الغريزة ، فالذى يتعدل هو غريزة الفرد أو عاداته. ومن ثم يكون الفرد هو الأساس على أية حال.

إن فهم جيمس للسياسة الخارجية كان تطبيقا لنزعته الفردية. فلقد دعا إلى تحمل الاختلافات بين الناس ، والاستمتاع بها ، واعتقد أن عدم تحمل الاختلافات بين الناس أمر لا يمكن تحمله. ولقد كرهت إليه نزعته الفردية ، وعنايته بالعلاقات الشخصية بين الناس التجمعات الكبيرة التى تذهب فيها معالم الفردية. يقول جيمس : " بئست الامبراطوريات الكبيرة... إننى ضد الضخامة والعظمة فى جميع صورها ، فى وصف كل ما يعود على الفرد بالخير. فعلى قدر ضخامة الوحدة التى نتعامل معها يكون فراغ الحياة وشدتها بالنسبة للأفراد. ولذلك فإننى ضد جميع النجاحات الضخمة " (٦) ، وكان هذا المنطق هو الأساس فى رفضه للنزعة المهنية المسرفة التى غلبت على الجامعات الأمريكية فى عهده ، فسلبت الشخصية الفردية ، وصبت الناس فى قالب النزعة المهنية ، التى تتمثل فى الحصول على الدكتوراه (٧).

ولقد عرف وليم جيمس فى الأوساط العربية فيلسوفا ، وعالم نفس ، ولم يعرف مربيا له نظراته الثاقبة فى التربية وطرق التعليم. ولعل هذا يتضح من الدراسة التى قدمها محمود زيدان عن وليم جيمس فى سلسلة نوابغ الفكر الغربى. يقول زيدان : إن لوليم جيمس أبحاثه الجديرة بالاعتبار فى علم النفس والفلسفة معا. فهو الذى أقام أول معمل لعلم النفس التجريبى فى الولايات

المتحدة الأمريكية .. وله نظرياته النفسية الجديدة التى سجلها فى كتابه الشهير "مبادئ علم النفس" ... وله نظرياته الجديدة فى الإحساس ، والإدراك الحسى ، والإنفعال ، والانتباه ، وتحليل النفس ، وصلة ذلك بالشعور وما تحت الشعور .. ولوليم جيمس جانب آخر ... هو جانبه الفلسفى فقد كان مهتما بالمشكلات الفلسفية الهامة سواء ما كان منها فى المنهج ونظرية المعرفة أو الميتافيزيقا أو النظريات الخلقية والدينية ، وهو لا يزال فى العشرين من عمره ، وظل متعلقا بها حتى مات "(٨) ، ولا تعنى الدراسة الراهنة بوليم جيمس باعتباره فيلسوفا أو عالم نفس إلا بالقدر الذى يعين على فهمه مربيا.

ثانيا: سيرة حياته :

ولد وليم جيمس فى مدينة نيويورك سنة ١٨٤٢ ، أى بعد مولد تشارلس بيرس بثلاث سنوات ، وقبل مولد جون ديوى بسبع عشرة سنة . ولقد تأثرت طفولته بعصر ما قبل الحرب الأهلية ، وامتد به الأجل حتى سنة ١٩١١ فأدرك القرن العشرين (٩). وكان جده لأبيه مهاجرا إيرلنديا مشيخى المذهب ، اشتغل بالتجارة ، ودخل عالم البنوك والأعمال ، وحصل على ثروة طائلة تقدر بثلاثة ملايين دولارا (١٠) ، وورث عنه إبنه هنرى جيمس - والد وليم جيمس - جزءا من هذه الثروة هيأت له قدرا لا بأس به من الرفاهية الاقتصادية (١١) ، وأتم هنرى جيمس دراساته اللاهوتية فى جامعة برنسيتون سنة ١٨٣٥ ، وكان الدين فى رأيه كشفا شخصيا وإشراقا ، لأنه كان ، فيما يقول يوسف كرم : " من أتباع سويد نبورج الاشراقى السويدى "(١٢) ، فلقد اعتاد أن يعلمن الأمور الدينية، ويدين الأمور العلمانية ، فاستبعدته الكنيسة سنة ١٨٣٨ (١٣) ، وبذلك أغلق فى وجهه باب الكهانة ، وأصبح كما يحكى لأبنائه مجرد فيلسوف أو كاتب ،

حيث يقول : " أنا باحث عن الحقيقة .. وأنا مؤلف للكتب ، أو من الأفضل أن تقولوا : أنني مجرد طالب " (١٤) ، لم يكن لوالد جيمس إذا واجبات مهنية ، فعاش في بيته ، يقرأ ويكتب ، ويربى أبناءه ، ويلقى خطابات عامة ، أو يسافر إلى مختلف البلاد الأوربية. يقول محمود زيدان : " كان الأب متدينا .. ولم يكن فى حاجة إلى وظيفة ليرتزق منها ، بل كان له دخل كبير ، ولذا صرف وقته فى القراءة ، والإطلاع ، والسفر والرحلات . وأبرز شيئ يلاحظ فى تاريخ حياة هذه الأسرة ، هو كثرة الرحلات ، مما أثر فى شخصية وليم جيمس "(١٥) .

وفى نفس العام الذى ولد فيه وليم جيمس ، التقى والده برالف ولدو أميرسون ، وكان بينهما خطابات وزيارات (١٦) وصادق كارليل ، واستضاف كثيرا من المفكرين ، والأدباء الأمريكيين ، فى بيته . وفى هذا الجو المليئ بالمناقشات الفلسفية والأدبية ، شجع هنرى جيمس أولاده على الاشتراك فى هذه المناقشات ، فكان له بذلك أثر كبير فى تربيتهم . يقول بلاو Blau : وعلى طاولة الطعام كان شائعا أن يبدأ الأب بإثارة بعض المناقشات أو القضايا الفلسفية ، ويستمع إلى أبنائه وهم يحاولون حل المعضلات الفلسفية ، التى أرقت الفلاسفة فى عصرهم "(١٧). ولقد انتقلت بالفعل بعض أفكار هنرى جيمس إلى ولده وليم جيمس . فلقد اعتقد الوالد فى أهمية التصديق بالقلب أو الاعتقاد ، حيث يقول : " إن أعمق الحقائق تعاش ، ولا يمكن التفكير فيها على أكمل نحو"(١٨) ، حقا إن أفكاره عن الدين لم تحظ بالقبول فى عصره ، ولكنها "أثرت على ولديه وليم الفيلسوف وهنرى القصاص "(١٩) ، وتدل الكلمات التالية التى قالها وليم جيمس على تأثره العميق بوالده : " إن روح الدعابة ، والروح المعنوية العالية ، والنزعة الإنسانية ، والاعتقاد فى الإلهيات ، والإحساس بحق الإنسان

في أن يكون له رأى فى أسباب العالم هى الأمور التى تبقى معى"[٢٠].

وكانت التربية الأولى لوليم جيمس متقطعة وغير نظامية ، بسبب التغير الدائم فى محل إقامته ، وبسبب رغبة والده فى إعانته على النمو من الداخل ، بدلا من فرض الممارسات التربوية السائدة فى عصره عليه. وحينما بلغ سن المدرسة ، أرسل إلى إحدى المدارس الإبتدائية الخاصة فى نيويورك ، ثم إلى المدارس الخاصة فى إنجلترا وفرنسا ، ثم إلى مدارس سويسرا ، وألمانيا. يقول عنه رايت Wright : " تعلم جيمس ، وهو صبى ، فى كثير من المدارس فى الولايات المتحدة الأمريكية ، وفرنسا ، وسويسرا ، على يد طائفة من المربين الخصوصيين "[٢١]. وفى فرنسا ، وقع وليم جيمس وأخوه هنرى تحت تأثير شاركو Charcot وغيره من أصحاب علم النفس المرضى. وتلقى كلاهما قدرا من علم النفس . فطفق أحدهما ، فيما يقول ديورانت : " يكتب قصص الخيال العلمى ، كما لو كان يكتسب علم نفس ، بينما كتب الثانى (يريد وليم) كما لو كان يكتب قصة "[٢٢]. ويقول إير Ayer : " ومما يدعو إلى العجب أن هنرى كان يكتب بعناية يتوقعها الإنسان من عالم نفس أو فيلسوف مثل وليم جيمس، ولكن وليم جيمس كان يحمل القارئ بعيدا بروح الفكاهة والخيال - ذلك العمل الذى يتوقع من أديب مثل هنرى جيمس "[٢٣]. وربما يرجع ذلك فى رأى كاتب هذه السطور إلي أن وليم جيمس كان مقتنعا بأهمية رسالته ، وحريصا على نقلها إلى الجمهور بطريقة تناسبه. وهناك كثير من النقول التى تؤكد هذا الفهم. يقول جيمس : " وجدت نفسى مضطرا إلى التخلى عن المنطق كلية لأنه لا يصلح للحياة الإنسانية "[٢٤]. ويقول : " إننى معنى بالواقع كما يدرك والمنطق لا يفيد فى هذا الجانب "[٢٥].

وفى عـام ١٨٦١ ، إلتـحق جـيـمس بمدرسـة لورانس العلميـة فى جامـعـة هارفـارد ، حيث توفر على دراسة الكيمـيـاء ، ثم تحول عنها إلى دراسـة التشـريح والفسيولوچيا ، ثم درس المقرر الطبى ، الذى تقدمه الجامعة[٢٦]. وكـان لويس أجاسيز Agassiz من بين أساتذته ، وهو أستاذ عظيم للتشريح المقارن ، الذى اصطحب جيمس فى رحلة علمية إلى الأمزون ، وعلمه أهمية الملاحظة العلمية ، والدقة فى ملاحظة الوقائع[٢٧]. وبالتالى " جعلته الساعات التى قضاها مع أجاسيز تواقا إلى الحياة فى العالم الواقعى بما فيه من خصوبة وإمتلاء ، فقلل من رغبته المسرفة فى التجريد والعميم"[٢٨] ، ومن خلال التدريب الذى تلقاه على يد أجاسيز ، وإتصالاته ببيرس Pierce ورايت Wright ، نمى جيمس اهتماما بالغا بالعلم . وبالرغم من أنه لم يستـمتع برحلته العلمـيـة فى البرازيل [٢٩] إلا أن إتصالاته العلمية بهؤلاء الناس علمته طرائق التفكير العلمى. فلقد كان أجاسيز، ورايت ، وبيرس نماذج التفكير العلمى فى رأس جيمس. لقد كان رايت بالنسبة لجيمس «سيدا لمجال التفكير العلمى والطريقة العلمية ، وممثلا للمزاج العلمى المثالى من حيث التقيد بالقواعد والإلتزام بالموضوعية "[٣٠]. أما بيرس فقد كان صديقا لأسرة جيمس ، ويذكر عنه وليم جيمس أنه " لم يمثل الاتجاه العلمى فى الفلسفة فحسب ، وإنما استخدم الطريقة العلمية فى الفلسفة أيضا. إنه كان معنيا بالطريقة فى ذاتها ولذاتها"[٣١].

وفى عام ١٨٦٧ درس وليم جيمس علم النفس الفسيولوچى لمدة ١٨ شهرا فى ألمانيا ، وهناك داهمة المرض فلم يقم بعمل معملى ، ولكنه قرأ كثيرا باللغة الألمانية ، وحضر كثيرا من المحاضرات فى جامعة برلين [٣٢] ومن ثم أصبح وليم جيمس على وعى بعلم النفس الجديد ، الذى جعله الألمان علما تجريبيا ، ولذلك

فكر فى إنشاء معمل لعلم النفس الفسيولوچى فكان أول معمل لعلم النفس التجريبى فى أمريكا. وفى عام ١٨٦٩ حصل وليم جيمس على أجازة الطب فى جامعة هارفارد - وهى الدرجة العلمية الوحيدة التى حصل عليها ". ولكنه كره الاشتغال بالطب ، وآثار الاشتغال بالتعليم "[٣٣]. وحينما عرض عليه الرئيس اليوت - رئيس جامعة هارفارد - أن يعمل مدرسا للفسيولوچيا ، قبل بعد قليل من التردد ، لأنه كان يؤثر تدريس الفلسفة. ولقد بدأ سنة ١٨٧٢ بتدريس التشريح والفسيولوچيا وقادته دراسة الفسيولوچيا إلى علم النفس. وفى عام ١٨٧٦ قام بتدريس مقرر فى علم النفس الفسيولوچى ، وأنشأ أول معمل لعلم النفس فى أمريكا [٣٤] وفى عام ١٨٩٠ ألف كتابه الشهير " مبادئ علم النفس" فى جزءين ، لخص فيهما معظم ما كتب فى علم النفس فى القرن التاسع عشر. ويذكر رايت Wright أن جيمس ألف الكتاب فى تسع سنوات ، وأنه أعاد كتابة كل صفحة من صفحاته أربع مرات أو خمسة ، فجاء الكتاب تحفة فنية رائعة ، وتتميز بجمال الأسلوب ودقة العبارة [٣٥]. ولقد ترجم هذا الكتاب إلى كثير من اللغات الفرنسية والألمانية ، والإيطالية ، والروسية. ولما أعجب العالم بالكتاب ألح عليه الناشرون أن يكتب موجزا له ، ليكون مناسبا للطلبة ، فنشر فى عام ١٨٩٢ موجزا بعنوان Psychology : A briefer [٣٦]. فكان الكتاب الموجز كتابا أوليا فى علم النفس ، قررته جميع الكليات فى أمريكا ، على الطلبة ، قرابة مائة عام [٣٧].

وفى عام ١٨٩٧ أصبح وليم جيمس أستاذا للفلسفة ، ولكنه لم يكتب رسالة فلسفية تضارع كتابه فى علم النفس [٣٨] وكانت كتبه الفلسفية عبارة عن مقالات ، أو محاضرات عامة ، جمعت فى صورة كتب. ففى عام ١٨٩٧ أصدر

كتابه " إرادة الاعتقاد ومقالات أخرى" ، وفى عام ١٩٠١ دعته جامعة أدنبرة إلى إلقاء سلسلة من المحاضرات فى الدين الطبيعى فألف عشرين محاضرة، استغرقت سنة كاملة ، ونشرت فى العام التالى بعنوان "صنوف الخبرة الدينية" ، وفى عام ١٩٠٦ ألقى ثمان محاضرات فى معهد لوول Lowell فى بوسطن ، نشرت فى العام التالى بعنوان " البرجماتية " وفى عام ١٩٠٨ ألقى جيمس سلسلة من المحاضرات فى كلية مانشيستر فى أكسفورد ، نشرها فى العام التالى بعنوان " كون متكثر " ، وفى عام ١٩٠٩ نشر مجموعة الاعتراضات التى وجهت إليه فى نظرية الصدق ، وردوده عليها فى كتاب مستقل بعنوان " معنى الصدق"(٣٩) ، وفيما بين عامى ١٨٩٢ ، ١٨٩٩ ألقى جيمس عددا من المحاضرات ، فى أماكن متفرقة ، جمعت فى كتابه "أحاديث إلى المعلمين" . وكانت هذه المحاضرات ثمرة لخبرته فى علم النفس ، وهى تؤلف إسهامه فى النظرية التربوية (٤٠).

ثالثاً: معالم فلسفته :

يقول هوارس كالين Kaller فى مقدمة كتابه عن وليم جيمس وبرجسون : "من الصعب تلخيص فلسفة جيمس دون الاعتماد على كثير من النقول ، بسبب جدة آرائه ، واختلاف الفلاسفة حول أهمية أفكاره "(٤١) ، وفيمايلى يعالج كاتب هذه السطور أربعة مكونات أساسية تؤلف أهم معالم فلسفة جيمس وهى : النزعة التوفيقية ، والنظرية البرجماتية ، ونظرية المعرفة ، ونظرياته الدينية والخلقية.

أ- نزعته التوفيقية :

يمكن فهم كثير من فلسفة جيمس فى ضوء بعدين أساسيين هما العلم والدين. فلقد رغب على الدوام فى إدراج التأكيدات الإيجابية للعمل والدين فى

فلسفته ، ورفض سلبياتهما. وكان هذا الاستقطاب علامة جوهرية لأسلوب تفكيره التوفيقي . يقول رسل Russel : "كان لاهتمامات وليم جميس الفلسفية جانبان : أحدهما علمي ، والآخر ديني. ففي الجانب العلمي أمدته دراسة الطب بميل نحو النزعة المادية ، ومع ذلك فقد كانت عواطفه الدينية تكبح جماح نزعته المادية. وكانت مشاعره الدينية مشاعر بروستانتية للغاية ، جد ديمقراطية ، ومفعمة بالحماس للود الإنساني "(٤٢). ويقول العريان : " حين دخل جيمس جامعة هارفارد وجد تيارين متعارضين من التيارات الفكرية . التيار التجريبي العلمي ، وتيار فكرى آخر ، قوامه مذاهب عقلية وفلسفية مثالية أو روحية تقر بالدين أو تنكر الدين .. ولقد وقف جيمس موقفا وسطا بين الاتجاهين موقفا يحقق الإخلاص للواقع والتجربة ، ويعطيه الإيمان بالقيم الروحية في الوقت نفسه"(٤٣). ولقد نشأت هذه النزعة التوفيقية من إمكانات شخصية إمتلكها جيمس ، ومن خبرته وتدريبه ، ومن الحلقات العلمية والدينية التى عقدها أبوه في بيته ، ومن حساسيته المفرطة لميول جمهوره ، ومن الجو المتسامح أو البيئة المتحررة التى عاش فيها ، الأمر الذى أعانه على أن يكون دينيا وعلميا فى الآن عينه ، وأن يكون معتدلا في الاتجاهين.

وفلسفة الإنسان فى رأى جيمس تعبير عن مزاجه ، حيث يقول : " أعلم سيداتى وسادتى أن لكل منكم فلسفة . والشيئ المهم هو كيفية تحديدها لوجهات نظركم فى عوالمكم المختلفة ... فالفلسفة .. هى ... إحساسنا بما تعنيه الحياة بأمانة وعمق ... إنها طريقتنا الفردية فى إدراك الضغط أو الدفع الكلى للعالم .. إن ما يعتبر فلسفة هو أن يرى الإنسان الأشياء بطريقته الخاصة "(٤٤). ولقد إقتنع جيمس من خلال قراءته لتاريخ الفلسفة ، بوجود نمطين غالبين للأمزجة

الفلسفية : النمط الأول هو نمط رقيقى العقل Tender - minder ، والنمط الثانى هو نمط قوى العقل Tough - minded . أما أصحاب النمط الأول فعقليون ، يسلمون بالمبادئ الأولى ، ويؤكدون الوحدة والنظام فى الكون. إنهم عقليون ، ومثاليون ومتفائلون ، ويؤمنون بمذهب الوحدة ، وحرية الإرادة . أما أصحاب النمط الثانى فواقعيون ، يسلمون بالواقع الملاحظ ، بدلا من المبادئ الأولى. إنهم حسيون ، وماديون ، ومتشائمون ، وقدريون ، وشكاكون ، وقليلو الاهتمام بالأمور الدينية (٤٥). ويرى جيمس أن كلا النمطين يكشف عن جانب من الحقيقة ، فحاول التوفيق بين الولاء العلمى للوقائع ، الذى يبديه ذوو العقول القوية ، والثقة فى القيم الدينية والإنسانية ، التى يبديها ذوو العقول الرقيقة . يقول جيمس لمستمعيه : " إنكم تريدون نسقا يجمع بين الولاء العلمى للوقائع ، والرغبة فى تفسيرها – أى روح التوافق ، والمواءمة ، والثقة القديمة فى القيم الإنسانية والتلقائية الناتجة عنها ، سواء أكانت من النوع الدينى أو الرومانسى. وهذه هى مشكلتكم . إنكم تجدون الأمرين منفصلين. إنكم تجدون النزعة التجريبية مع النزعة العقلية ، أو تجدون فلسفة عقلية دينية ، ولكنها تبتعد عن الوقائع المشخصة ، والمسرات والندم "(٤٦). ولقد قدم جيمس البرجماتية باعتبارها مذهبا توفيقيا ، يؤلف بين العناصر المتنافرة فى عصره. فهى تؤلف بين العلم والإيمان ، والعقل والتجربة ، والنظر والعمل. يقول جيمس : " إننى أعرض ما يسمى على نحو غريب بالبرجماتية باعتبارها فلسفة ، تحقق هذين النوعين من المطالب. إذ تظل دينية كالعقلانية وتحتفظ فى نفس الوقت بالعلاقة الوثيقة بالواقع كالواقعية"(٤٧).

وتبدو النزعة التوفيقية لوليم جيمس فى موقفه من العلم والدين ، ومذهبى

الوحدة والكثرة ، واختزاله لمختلف الاتجاهات الفكرية إلى مجرد وسيلة ، أو أداة للفهم وإشباع الحاجات الإنسانية . إن جيمس لا يجد تعارضا بين العلم والدين. فالإنسان فى رأيه " يحتاج إلى العلم ، ويحتاج أيضاً إلى الدين "(٤٨). ويضيف أيضا أن الإنسان يحتاج إلى فلسفة تعينه ليس فقط على ممارسة قواه العقلية ، وإنما تربطه أيضا بعالم الواقع الذى يعيش فيه "(٤٩). ويوفق جيمس بين العلم والدين ، إستناداً إلى مبدأ المنفعة حيث يقول : " العلم يؤدى إلى منافع الإنسان كالإضاءة الكهربية ، وتشخيص الأمراض ، والوقاية منها ، وعلاجها ، والدين يعطينا الأمن ، والتقوى ، والسعادة ، ويمنع أنواعا من الأمراض كما يفعل العلم، وربما أفضل منه لدى طائفة معينة من الناس. فالعلم والدين مفتاحان لكنوز العالم المنغلقة ، ولا يغنى أحدهما عن الآخر "(٥٠). ويوفق جيمس بين مذهبى الوحدة والكثرة. فالعالم فى رأيه واحد وكثير فى الآن عينه. يقول جيمس : "العالم واحد إذا نظرت إليه على نحو من الأنحاء ، وكثير إذا نظرت بطريقة أخرى. إنه واحد وكثير فى نفس الوقت ، وبالتالى دعنا نتبنى نوعا من الواحدية المتكثرة "(٥١). ومما تجدر الإشارة إليه ، أن جيمس يميل إلى جانب الكثرة ، إذ يقول فى موضع آخر : " إن البرجماتية التى تعنى بمعرفة مبلغ الوحدة والتنوع في الكون ، يجب أن تقف إلى جانب الكثرة ، حتى ولو اعتقدت أن الوحدة والأصل الواحد هو الفرض المقبول. ومع ذلك فإن الكثرة يجب أن تكون فرضا مقبولاً أيضا "(٥٢). وتتضح نزعته التوفيقية على أكمل نحو فى اختزاله لجميع المذاهب الدينية ، والتيارات الفكرية ، والنظريات المختلفة ، إلى مجرد وسائل تعين على إشباع الحاجات ، وتحقيق الغايات. إن هذه الخاصية هى القاسم المشترك ، الذى يوحد بين مختلف أنماط الفكر . وهذه هى و جهة النظر البرجماتية. يقول جيمس : " ألا ينبغى أن يعزز وجود مختلف أنواع الفكر الذى ذكرنا - وكل منها مناسبا

لأغراض معينة ، ولا يستطيع أحدها أن يدعى الصحة المطلقة - وجهة النظر البرجماتية ، التى تتمثل فى الاعتقاد فى أن جميع النظريات وسائلية ، أو قل أنماطا عقلية للتوافق مع الواقع ؟ "(٥٣).

ب- نظريته البرجماتية :

كتب جيمس للعامة ، الذين أطلق عليهم ذوى العقول الرقيقة ، عن الثقة فى أساسيات الدين ، الذى يعيش جنبا إلى جنب مع الروح الواقعية للتجارة ، وشئون المال ، وروح الشجاعة ، التى حولت البرية إلى أرض موعودة. وهذا الاهتمام بالراهن ، والفعلى ، والواقعى هو الذى قاده إلى البرجماتية . ولقد استخدم بيرس Pierce كلمة البرجماتية لأول مرة فى مقالة له بعنوان " كيف نوضح أفكارنا " ، وكانت البرجماتية فى رأيه تعبيرا عن الذهن العملى ، فى مقابل الذهن الأكاديمى ، الذى تميزت به الفلسفة التقليدية. ولقد نسيت هذه المقالة حتى أحياها جيمس سنة ١٨٩٨. يقول جيمس : " فكرة البرجماتية قديمة ، وهى تعنى العمل أو الممارسة. وبيرس هو الذى قدم المصطلح سنة ١٨٧٨ فى مقالة له بعنوان (كيف نوضح أفكارنا ؟) "(٥٤). إن جيمس لم يفكر إطلاقا فى إخفاء دينه لبيرس ، ولكنه لم يكن مجرد شارح لعقيدته ، بل إن الطابع الذى اشتهرت به البرجماتية كان طابع جيمس فى الأغلب والأعم ، وهو طابع شعبى بالمعنى الدقيق لهذه الكلمة. ومما يدل على نزعة جيمس الفلسفية الشعبية ، قوله : "لقد وجدت بالخبرة ، أن ما تكرهه النظارة ذو طبيعة تحليلية وفنية ، وأن ما يعنون به ذو طبيعة عملية وتطبيق عملى. وهكذا استبعدت الأول بالتدريج ، وأبقيت على الثانى .. وقد يهز بعض زملائى رؤوسهم أسفا على اتجاهى ، ولكننى أستمد توجهاتى من مشاعر النظارة ، وألون كتبى ، بحيث تناسب المطلب العام " (٥٥).

وفى أحد خطاباته لجون ديوى يقول : " أننى أريد أن أتحدث الكلمة الدقيقة ، التى تتيح جوهر الرؤية البرجماتية لكل شخص "(٥٦).

والبرجماتية ، فى رأى جيمس ، أداة للفهم ، ونظرية فى الأفكار ، يقول جيمس : " البرجماتية طريقة ونظرية فلسفية "(٥٧). فهى طريقة للنظر إلى الأفكار ، التى يكونها الناس للتعامل مع خبرتهم. والإنسان فى رأيه يختبر الفكرة بالبحث عن نتائجها حينما تطبق فى الواقع . فإذا أعانت الفكرة على إشباع حاجات الإنسان ، وتحقيق رغباته ، كانت صحيحة ، وإن لم تفعل كانت خاطئة. يقول جيمس : " إننا نسأل أنفسنا : ما الفرق العملى الذى تحدثه الفكرة فى حياة الشخص ، إذا كانت صحيحة أو خاطئة ؟ (٥٨) فالشيئ الأساسى والمهم عن الفكرة هو نتائجها العلمية ، التى تتمثل فى الإحساسات التى تنتجها ، والسلوك الذى تؤدى إليه. أما أصل الفكرة ، ومقدماتها الأساسية ، وإتساقها الداخلى ، وبساطتها ، ومعقوليتها ، فأمور ثانوية. يقول جيمس : "إذا سلمت بأن فكرة أو إعتقادا صحيح فاسأل : ما الفرق الذى يحدثه كونها صحيحة أو خاطئة فى الحياة الواقعية ؟ وكيف تختلف خبراتنا فى حالة كون الفكرة صحيحة أو خاطئة ؟ وهل للفكرة قيمة عملية فى حياتنا ؟ "(٥٩). والبرجماتية، فى رأيه، منهج لحسم المنازعات الميتافيزيقية والفلسفية ، التى تستعصى على الحل ، مثل: هل العالم قديم أم حادث ؟ وهل هو مادى أم روحى ؟ واحد أم كثير ؟ وهل يخضع للحتمية أم أن للصدفة أو الاختيار أثرا فيه ؟ يقول جيمس : "إننى استخدم البرجماتية للإشارة إلى طريقة لحسم المناقشات المجردة. فالمعنى الدقيق لمفهوم ، يتمثل فى الفرق الذى يحدثه كون المفهوم صحيحا لدى الشخص .. فإذا لم تستطع أن تتبين فرقا عمليا بين تصورين ، فإنهما يكونان شيئا واحدا فى

شكلين لغويين ، وإذا لم يوجد فرق عملى بين عبارتين فلا يكون لهما معنى ... وفى الحالتين لا يوجد ما نختلف عليه "(٦٠). ويقدم جيمس أمثلة كثيرة لهذا المنهج ، فى الفصل الثالث من كتابه " البرجماتية " ، نختار منها مايلى :

ففى دراستنا للقضايا المتقابلة بين المذهب المادى ، والمذهب الروحى ، لانرى فرقا من وجهة الماضى. فالمؤمن يعتقد أن الله خلق العالم ، والمادى يعتقد أن العالم تكون بفعل الطبيعة . ولما كان العالم قائما ، ولا نستطيع إستعادة التجربة التى أحدثته ، للتحقق مما إذا كانت خلقا أو تكونا طبيعيا ، فإننا نحكم بأن المشكلة ممتنعة على الحل ، ولما كانت الحجج متعادلة فى القوة ، فإننا نحكم بأنه لا فرق بين المذهبين . أما إذا نظرنا إلى العالم من جهة المستقبل ، فإن المفاضلة بين المادية والروحية تكون على درجة كبيرة من الأهمية ، لأن منافعنا ليست حسية فقط ، وإنما هى روحية أيضا . وهنا يكون المذهب الروحى أصدق من المذهب المادى، لأنه يجعلنا نثق فى الله ، وبالتالى نضمن تحقيق حاجاتنا ، وإشباع رغباتنا إن لم يكن فى هذا العالم ففى العالم الآخر .. وبالمثل يمكن القول: أن مذهب الحرية أصدق من مذهب الحتمية ، لأن الاعتقاد فى الحرية مصدر قوة وإقدام ، فهو يتضمن إمكان البلوغ إلى الكمال . أما المذهب الحتمى ، فيقرر أن العالم محكوم بالضرورة ، وبالتالى لا يكون الإنسان قادرا على تغييره. ولا يكون لمحاولات الإنسان فى ترقيته أو تحسينه معنى.

والبرجماتية باعتبارها فلسفة لا تشتمل على معتقدات ، ولا ترغب فى الحصول على نتائج. إنها تسوى بين جميع النظريات والفلسفات ، باعتبارها تقريبات وليست أمورا نهائية. إنها أشبه بالكوريدور الذى تلتقى فيه جميع الفلسفات. والعمل هو المبدأ المطلق ، الذى تسلم به الفلسفة البرجماتية. فالمذهب

العملى يرفع الأفعال أو الأعمال إلى مصاف الفلسفة. والأفعال أو الأعمال ، فى رأى جيمس ، مصطلح فضفاض ، يشتمل على جميع أنواع السلوك. يقول جيمس: " يجب أن تتذكر أننى حينما أتحدث عن الفعل هنا أقصد الفعل بمعناه الأرحب. إننى أعنى الكلام ، وأعنى الكتابة ، وأعنى نعم ولا ، وأعنى الرغبة فى الأشياء ، والرغبة عن الأشياء ، والحتميات الإنفعالية : أعنيها فى المستقبل، وأعنيها فى الحاضر "(٦١). والعملى بالنسبة لجيمس يعنى المشخص ، والفردى ، والجزئى ، فى مقابل المجرد ، والعام ، والكلى . إن سؤاله الجوهرى : "ما الفرق الذى يحدثه كون الفكرة صحيحة أو خاطئة فى حياتنا الواقعية ؟ " يفيد أنه معنى بقيمة الأفكار فى الحياة الواقعية ، وهذه هى حياة الفرد. ولعل هذا الفهم يتضح أيضا فى قوله : " إننا نعتقد أن نظرية صحيحة بالقياس إلى نجاحها فى حل المشكلات الكبيرة والصغيرة . ولكن نجاح الفكرة فى حل المشكلة أمر تقريبى. إننا نقول : إن هذه الفكرة تحل المشكلة على نحو أكفأ أو أكثر إرضاء من فكرة أخرى. ولكن هذا يعنى أكثر إرضاء لأنفسنا ، أما الأفراد الآخرون فيؤكدون وجهات نظر أخرى ، ومن ثم يكون كل شئ هنا مرنا "(٦٢). ويؤكد فى موضع آخر ، أن للفرد حق الاعتقاد ، أى " الحق فى تبنى أية فكرة أو اعتقاد يكون له نتائج مفيدة لحياته الشخصية ... فإذا اختار شخص أن يدير ظهره كلية للرب ، والمستقبل ، فلا يستطيع أحد أن يمنعه ، ولا يستطيع أحد أن يبين له بما لا يدع مجالا للشك أنه مخطئ. وإذا اعتقد شخص اعتقادا آخر ، وسلك بمقتضى اعتقاده ، فلا أفهم كيف يستطيع شخص أن يبين له أنه مخطئ. إن على كل شخص أن يتبنى ما يعتقد أنه أفضل بالنسبة إليه ، حتى ولو كان مخطئا"(٦٣) ، ومما تجدر الإشارة إليه ، أن جيمس يستخدم العملى ، والمقيد ، والحقيقى ، والخلقى ، بمعنى واحد . يقول جيمس : " الحقيقة اسم لكل ما يبرهن

على أنه جيد ، أو فاضل من جهة الاعتقاد. فالفكرة تكون صحيحة ، إذا كانت مفيدة لنا فى الحياة "(٦٤). ويضيف أيضا : " يمكن أن تكون : إن الأمر مفيد لأنه حقيقى ، أو أنه حقيقى لأنه مفيد . والعبارتان تعنيان نفس الشئ ... فالحقيقة هى إسم لأى شئ يصمد أمام عملية التحقيق ، والمفيد هو اسم لوظيفتها المنجزة فى الخبرة "(٦٥).

جـ- نظريته المعرفية أو نظرية الصدق البرجماتى :

كان لوليم جيمس نظرية فى المعرفة لم يصرح بها ، ولكنه صرح بأن له نظرية فى الصدق. والصدق أحد المباحث الضرورية فى نظرية المعرفة. وما أسماه جيمس بالصدق ، يمكن تسميته بنظرية المعرفة ، التى كان الصدق أهم مطالبها. ولقد تحدث جيمس عن الصدق فى كتابين من كتبه هما : " البرجماتية " و "معنى الحقيقة " ، فقدم نظرية جديدة ، أنكر فيها نظريتى المطابقة والإتساق ، وأنكر المعرفة الفطرية. فالصدق فى النظريات التقليدية ، هو مطابقة الواقع ، والخطأ هو مخالفته . ومعنى ذلك أن الصدق أو الخطأ فى النظريات التقليدية خاصية للفكرة، أو علاقة داخلية ثابتة فيها. ولكن جيمس يعتقد أن الصدق ليس مطابقة للواقع ، وإنما هو إضافة. يقول جيمس : " صدق الفكرة ليس خاصية ثابتة فيها . فالصدق يطرأ على الفكرة ، والفكرة تصبح صادقة. إنها تجعل صادقة"(٦٦). والقول بأن الصدق يحدث للأفكار يعنى جعل الصدق جزءا من الخبرة . فالأفكار تصبح صادقة بالقدر الذى يعيننا على عقد إرتباطات ناجحة مع أجزاء خبرتنا السابقة. ومن ثم كانت الخبرة فى رأيه أحد معايير الصحة. يقول جيمس : إذا عارضت الخبرة الجديدة - سواء أكانت حسية أم عقلية - نظام أفكارنا السابق، فإن الفكرة الجديدة تكون خاطئة بنسبة ٩٩٪. أما إذا وافقتا الخبرة الجديدة

الخبرات القديمة ، وعدلت كل منهما الأخرى ، أصبحت الخبرة الجديدة حقيقة تضاف إلى غيرها من الحقائق "(٦٧). ويقول فى موضع آخر : " إن معرفتنا تتغير بالإضافة : إضافة الجديد إلى القديم ... فالحقيقة الجديدة تنتشر إنتشار بقعة الزيت ، وتؤثر على القديم . إن المعرفة الجديدة تنطبخ فى مطبخ المعرفة القديمة .. والحقائق الجديدة تنشأ من الخبرات الجديدة والحقائق القديمة معاً ، ويعدل بعضها بعضا" (٦٨). ويبدو أنه متأثر هنا بنظرية التطور لداروين.

وبينما تعتبر النظريات العقلية التطابق أو نسخ ماهو موجود فى الخارج معيارا للصدق ، تقرر البرجماتية أنه لا يوجد تطابق كامل ويضرب جيمس لذلك مثلا بالساعة المعلقة على الحائط. إننا نعتبرها ساعة. لا لأن لدينا نسخة عقلية كاملة منها ، ولكن لأننا نستخدمها كساعة. تفيدنا فى مواقف كثيرة ، مثل اعانتنا على اللحاق بالقطار أو إنهاء المحاضرات فى الوقت المناسب ، .. إلخ. ثم إننا لا نرى الأجزاء الداخلية ، التى تجعل الساعة فى الحقيقة ساعة ، وإنما نرى فقط وجهها وعقاربها. حقا إننا نستطيع اختبار فكرتنا للتأكد مما إذا كانت بالفعل ساعة ، ولكن التأكد شيئ ، والإثبات شيئ آخر (٦٩). إننا فى الواقع نختبر كل فكرة ، وفى مقابل كل فكرة مؤكدة ، مئات الأفكار غير المؤكدة ، التى نستخدمها بحكم الضرورة ، ولذلك يقول جيمس : " تحيا الأفكار على نظام اعتماد أو تسليف . فأفكارنا ، ومعتقداتنا تكون صادقة ، طالما أن شيئا لم يتحداها ، شأنها شأن العملة التى تظل جيدة ، مالم يرفضها أحد .. إنك تقبل تحققى من شيئ ، وأقبل تحققك من شيئ " (٧٠) ، وبالتالى لا يقتضى الأمر أن أرى الأجزاء الداخلية للساعة ، فى كل مرة ، لكى أتحقق من أنها ساعة. إن صدق فكرتنا عن الساعة يتحدد أساسا بسلوكنا الناجح ، وبالتالى يرى جيمس

أن هناك أنواعا من الحقائق الصادقة ، بقدر الأفعال النوعية الناجحة. وهذا يعكس اعتقاده فى مذهب الكثرة ، ويبين أن منفعة الفكرة ، وليس مطابقتها للواقع ، هو معيار صدقها.

ولجيمس نظرية جديدة فى المعرفة يفسر بها العلاقة بين الذات العارفة ، والموضوع المعروف ، إنه ينكر الثنائية الحاسمة بين الذات والموضوع ، ويعلن أنهما يصدران من منبع واحد هو التجربة الأصلية. يقول جيمس : " لقد عولج موضوع العارف والمعروف ، عبر تاريخ الفلسفة ، باعتبارهما كيانات مستقلة تماما. وهكذا كان هناك تعارض بين الذات والموضوع ، حاولت جميع النظريات أن تتلخص منه ... أما المذهب البرجماتي ، فيعتبر العارف والمعروف أجزاء من الخبرة ، تؤخذ فى سياقين مختلفين "(٧١). ومعنى ذلك أن أجزاء الخبرة تتمايز فيصبح بعضها عارفا ، وبعضها معروفا . ويؤكد جيمس هذا المعنى فى موضع آخر حيث يقول : إن نقطة البداية تصبح عارفا ، ونقطة النهاية تصبح معروفا"(٧٢). إن جيمس لا يسلم بتوسط شيئ بين العارف والمعروف ، كالوعى ، أو الصور الذهنية ، أو الإحساسات ، وإنما يرى أن العلاقة بين العارف والمعروفة علاقة مباشرة. يقول جيمس : " منذ عشرين سنة مضت ، فقدت ثقتى فى الوعى ككيان قائم بذات ، ومنذ سبع سنوات مضت ، أوحيت إلى تلاميذى بأنه غير موجود . ويبدو لى أنه قد آن الأوان لنبذه نبذا صريحاً كليا"(٧٣). إن الوعى عنده هو نقطة ، يلتقى عندها تتابع الفكر وعلاقاته ، بتتابع الوقائع وعلاقاتها ، ولذلك يقول : " أن ما نحصل عليه فى المعرفة ، هو نوع من الإتصال المباشر بين جزء من الخبرة ، وجزء آخر من الخبرة ، وبذلك يصبح الشيئا شيئا واحدا "(٧٤). والفكرة التى يكونها الإنسان عن موضوع معين ، أو قل عن جزء آخر من الخبرة ، هى

آداة تعين على التعامل مع الموضوع والسلوك إزاءه. وتشتمل الخبرة على المفاهيم، والمدركات ، وعلاقات الزمان ، والمكان ، والعلية ، وغيرها من المقولات، والمقولات فى رأى جيمس ليست خصائص أساسية للواقع ، كما اعتقد أرسطو ، وليست فطرية فى العقل ، كما اعتقد كانط ، وإنما هى آلات للفكر، ابتكرها الإنسان ، كالمناشير ، والشواكيش ، للتحكم فى خبرته ، وتحقيق أهدافه. ويتحدث جيمس عن ثلاثة أنواع من المقولات : هى مقولات الحس المشترك، ومقولات العلم ، ومقولات الفلسفة . أما مقولات الحس المشترك فهى المقولات التى ابتكرها الإنسان البدائى ، مثل مقولات الشيئ ، والتشابه ، والاختلاف ، والجسم ، والعقل ، والزمن ، .. إلخ. ومقولات العلم مثل الأثير ، والذرات ، والمجالات المغناطيسية ، .. إلخ. ومقولات الفلسفة مثل المذهب المادى، والمذهب الروحى ، .. إلخ.

إن تأكيد جيمس على إشتمال الخبرة على العلاقات والمقولات تجعل تجريبيته مختلفة عن التجريبية الإنجليزية ، وبخاصة تجريبية جون لوك. إن جون لوك يعتقد أن العلاقات مجرد روابط ذهنية من صنع العقل ، وليس لها وجود فى الواقع ، فإذا قلنا : إن الكتاب فوق المكتب ، فليس فى الواقع سوى الكتاب والمكتب فقط ، ولا يوجد فى الواقع فوق ، أو تحت أو أعلى ، أو أسفل. أما جيمس فيعتقد أن الإنسان يدرك العلاقات إدراكا مباشرا كالأشياء المرتبطة بها ، ومن ثم كانت تجريبية جيمس تجريبية راديكالية. يقول جيمس : " لكى تكون التجريبية راديكالية ، لا ينبغى أن تسمح لأى عنصر لم يخبر مباشرة بالدخول فى بنائها ، أو تستبعد عنصرا خبرته مباشرة . والعلاقات التى تربط الخبرات فى هذه الفلسفة ، هى نفسها علاقات تمت خبرتها ، وأى علاقة تمت خبرتها يجب أن

تعتبر حقيقية كأى شيئ فى النظام "[٧٥]. ويقول فى موضع آخر : " تتألف التجريبية الراديكالية من مسلمة ، وتقرير عن واقعة ، ونتيجة عامة. أما المسلمة فهى أن الأشياء فقط ... هى التى يمكن تحديدها فى ضوء الشروط المستمدة من الخبرة ، والتقرير عن الواقع هو أن العلاقات بين الأشياء .. هى أيضا أمور تتعلق بخبرة جزئية مباشرة كالأشياء سواء بسواء . أما النتيجة العامة فهى أن أجزاء الخبرة ترتبط ببعضها ، بعلاقات هى نفسها أجزاء من الخبرة "[٧٦]. إن جيمس لا يتحدث عن تحصيل الحقيقة أو إمتلاكها كما يفعل العقليون، وإنما يتحدث عن عملية البحث ، حيث يلتقى الباحث مع المبحوث ، ومن هنا تكون المعرفة عملية، وليست نتاجا نهائيا. والمعرفة عنده نسبية لأنها تعتمد على كثير من الشروط مثل القيمة الوظيفية للفكرة أو الحقيقة ، وعلاقات الزمان والمكان ، وبالتالى لا تكون العلاقة بين شخص وجزء من الواقع هى فى جميع جوانبها لدى شخص آخر، ولذلك يجب أن تكون العلاقة بين العارف والمعروف علاقة شخصية ، ومختلفة عن شخص إلى آخر . ومما يؤكد نسبية المعرفة عنده اعتقاده فى أن العالم مرن يؤثر فينا ، ونؤثر فيه. إنه ليس كاملا كما هو عند العقليين. يقول جيمس : "إن العالم المرن ، يقف أمامنا ندركه ، ونؤثر فيه. وهو بالنسبة لأصحاب المذهب العقلى جاهز وكامل من الأزل ، ولكنه بالنسبة للبرجماتى فى مرحلة التكوين ، وينتظر كماله فى المستقبل"[٧٧]. فإذا كان العالم مرنا ، ومتغيرات ، فإن علينا أن نغير من أنفسنا ، ومن معرفتنا ، حتى نلاحقه ، ومن ثم تكون معرفتنا به نسبية.

د- نظرياته الدينية والخلقية :

نظر وليم جيمس فى العقائد الدينية بعقلية عالم النفس ، لا بعقلية رجل الدين ، أو مؤرخ الأديان ، فدرس الميول ، والنزعات ، والوجدانات الدينية عند مشاهير رجال الدين [٧٨] والإيمان فى رأيه ، عنصر لا غنى عنه من عناصر الطبيعية البشرية. يقول جيمس : إننا لا نستطيع أن نحيا أو نفكر مطلقا دون درجة معينة من الإيمان"[٧٩]. إن جيمس يسلم بثنائية الطبيعة البشرية، التى يعتبرها أساسا لجميع الخبرات الدينية. فللإنسان فى رأيه طبيعة مزدوجة ، ترتبط بعالمين : عالم سطحى ، وعالم عميق . أما العالم السطحى فهو " عالم الإحساسات ، والغرائز ، والأثرة ، والشك ، والاهتمامات الإنسانية الدنيا"[٨٠]، وأما العالم العميق فهو " عالم الأخلاق العملية ، والميتافيزيقا ، والتصوف ، الذى يحمل الإنسان بعيدا عن العالم الحسى"[٨١]. ومن ثم يبدو تأثره العميق بأفلاطون . والإيمان فى رأيه هو الاعتقاد فى شئ يمكن الشك فيه من جهة العقل، فليس العقل شرطا للإيمان ، ولذلك يعترض على كليفورد وغيره من الشكاك ، الذين يوجبون تعليق الحكم ، حتى تتوفر الأدلة العقلية على صحته [٨١] أن جيمس يعتقد أن هناك حالات كثيرة ، يضطر فيها الإنسان إلى الاعتقاد ، أو اتخاذ القرار ، حتى وإن لم تتوفر الأدلة العقلية على صحته. ويضرب جيمس لذلك المثل التالى [٨٢] :

" افترض أننى أتسلق جبلا من جبال الألب ، وإفرض أننى أجهدت نفسى فى الحركة ، وبلغت إلى مكان لا منجى منه إلا بقفزة هائلة ، وليس لدى من التجارب السابقة ما يبرهن على قدرتى فى أن أقفز هذه القفزة. إن الأمل والثقة فى نفسى فقط يجعلانى واثقا من أننى لن أخطئ الهدف ، وسوف يبعثان فى

أعصاب قدمي القوة التى تجعل القفزة ممكنة. ولكن إفرض العكس ، أى إفرض أن مشاعر الخوف ، وفقدان الثقة تملكتى ، أو إفرض أننى قرأت " أخلاق الاعتقاد" (لكليفورد الذى يوجب تعليق الحكم حتى تتوفر الأدلة العقلية على صحته) (*) وشعرت أن من الخطأ السلوك بناء على فروض غير محققة، أو لم تدعمها الخبرات السابقة ، فماذا يحدث حينئذ سأتردد ، وأصاب برعشة ، وقد ألقى بنفسى فى ساعة من ساعات اليأس ، فتزل قدماى ، وأسقط فى الهاوية. إن الحكمة فى هذه الحالة تقتضى أن اعتقد فيما أرغب فيه ، لأن الاعتقاد شرط أولى وضرورى للبلوغ إلى المراد. ومن ثم يمكن القول : أن هناك حالات يبرهن فيها الاعتقاد على نفسه ، ويبعث الثقة فيه : اعتقد ، وسوف تكون على حق لأنك سوف تنجو بنفسك ، أو شك ، وسوف تكون على حق أيضا ، ولكنك سوف تهلك نفسك . إن الفرق الوحيد بين الحالتين ، هو أن الاعتقاد سوف يكون فى مصلحتك".

إن جيمس لم يكن فى المثال السابق عدوا للعقل أو العلم ، ولم يدافع عن المعتقد غير المؤيد بدليل ، باعتباره طريقة حياة. ويمكن فهم موقفه بالمقابلة ، التى عقدها كانط بين العقل النظرى والعقل العملى. ففى الحياة الخلقية يجب أن نزن الأدلة لتحديد الحقائق ، ولكن هذا مجرد جزء واحد من عملية كبيرة ، تنتهى بالسلوك أو اتخاذ القرار ، فلا يستطيع الإنسان فى مثال الربوة أن يستخدم العقل النظرى لحل المشكلة ، وإنما يستخدم العقل العملى ، الذى يشتمل على إجراءات موضوعية. فإذا أردت أن تعرف مسار أتوبيس معين ، فما عليك إلا أن تنظر فى الخريطة التى تحدد مساره ، وهنا تعرف أين تريد ، وكيف تصل إلى ما

(*) ما بين القوسين من عند كاتب هذه السطور.

تريد . فالعقل العملى يؤدى إلى إجابة صادقة صدقا موضوعيا. فإذا صادف الإنسان خيارات أو بديلات ، فإنه يحتاج إلى معلومات عن كل بديل قبل أن يختار أحدها ، ولكن ليس هناك أساس عقلى يحدد متى ينتهى البحث ، ويبدأ اتخاذ القرار . وبعبارة أخرى ، ليس هناك وسيلة قليلة تحدد النقطة التى يسميها كير كيجارد بالقفز إلى القرار. إنها تتحدد عقليا. وإنما هى أفضل ما لدينا . إن ما يعنيه جيمس فى " إرادة الاعتقاد " ، هو أنه فى الحالات التى لا يتوفر فيها أساس عقلى أو معرفة علمية ، يكون من حقنا أن نقبل هذه المعتقدات ، باعتبارها أفضل ما لدينا ، أو أنها توافق حاجاتنا ورغباتنا ، أو أنها مفيدة فى حياتنا ، فإذا كان الاعتقاد فى الرب مثلا يعطى الإنسان الشجاعة والثقة ، ويجعله سعيدا ، وجب عليه أن يعتقد فى الرب. إن جيمس يرى أن من حقنا الاعتقاد فى أمور مشكوكة عقليا ، إذا قبلنا احتمال خطئنا . " والعمل وفقاً لمعتقد خاطئ أفضل " فى رأيه " من العمل بدون معتقد على الإطلاق "[٨٣].

إن معيار قبول جيمس للفرض ، سواء أكان دينيا أم علميا ، هو منفعته ، وما يرتبط به من فوائد ، يقول جيمس : " إتفاقا مع مبادئنا البرجماتية ، لا نستطيع أن نرفض فرضا إذا ترتبت عليه نتائج مفيدة "[٨٤]. وبالتالى يكون الدين فى رأيه فرضا مقبولا لأنه ؛ يعين على بلوغ نوع من سعادة القلب"[٨٥]. بل إن السعادة المستمدة من الدين لا تضارعها سعادة ، حيث يقول : " السعادة المستمدة من الدين لا توجد فى أى شئ سوى الدين "[٨٦]، والرب فى رأى جيمس فرض مقبول ، لأنه مرض بالمعنى الواسع للكلمة ، وبالتالى فهو فرض صحيح. يقول جيمس : " الإله الذى شهد له الناس بالألوهية .. ذو قيمة معينة بالنسبة إليهم . إنهم يستطيعون استخدامه. إنه يرشد خيالهم ويحقق أهدافهم ،

ويحكم إرادتهم ، أو أنهم أوجبوا وجوده وقاية من الشياطين ، والمجرمين . وبمعنى آخر إنهم اختاروه لما يؤديه من منافع "(٨٧). فإذا تضاءلت الفوائد أو المنافع التى يحصل عليها الناس من الإله ، انصرفوا عنه ، وقد ينسونه ، ويتجاهلونه. يقول جيمس : " إن الألهة الذين نقف فى صفهم ، هم الآلة الذين نحتاج إليهم ، ونستخدمهم ، وهم الآلة الذين تكون أوامرهم موافقة لما نتوقعه من أنفسنا ، ومن الآخرين"(٨٨) . ومن ثم تتفاوت الأديان فى رأيه ، وفقا لما تؤديه من فوائد. يقول جيمس : " إننا لا نفضل دينا على دين ، إلا وفقا لما يترتب على الإيمان به من نتائج عملية مرضية "(٨٩). وتتضح داروينية جيمس على أفضل نحو من إستعارته لمفهوم البقاء للأصلح ، ليبرر بقاء بعض الأديان دون سواها ، حيث يقول : " إذا قرآنا التاريخ بدون تعصب أو تحيز ، فيجب أن نسلم بأنه لا يؤكد دين نفسه على المدى الطويل بغير هذه الطريقة "(٩٠). إننا لا نستطيع أن نعتبر جيمس ملحدا تقليديا ، لأنه كان مفتونا بالخبرات الدينية المتنوعة ، ووصفها بعاطفة الفنان ، بالرغم من اختلافه معها ، ورأى بعض الحق فى كل عقيدة ، وأنكر أن تكون الخبرة الإنسانية هى أعلى درجات الخبرة ، وآمن بالظاهرات المفارقة ، وإنتمى هو شخصيا إلى بعض المدارس الروحية ، كما لا نستطيع أن نعتبره نصرانيا خالصا ، لأنه بالرغم من تسليمه بمبدأ الواحدية ، وأحدية الرب ، واعتقاده فى أن كمال الإنسان فى الاتحاد مع الرب ، كان يتشكك فى البقاء بعد الموت ، ويدعو إلى ضرورة " أن تفكر فلسفة الدين فى فرض تعدد الآلهة بجدية أكثر مما ترغب فيه الآن ، أو حاولته فيما مضى "(٩١) وكل ما نستطيع أن نقول هنا هو أن عقلية جيمس كانت عقلية غير تقليدية ، كعقلية أبيه.

وترتبط نظرية جيمس الخلقية بنظريته الدينية. فالقانون الخلقى هو القاسم

المشترك الذى يجمع بينهما ، يقول جيمس : "تقبل الأخلاق الخالصة القانون الخلقى ، الذى تجده سائدا وتطيعه ، ولكنها تقبله وتطيعه بقلب بارد ، ولا تتوقف عن اعتباره نيرا. أما فى الدين فإن خدمة الكائن الأعظم ، وطاعة أوامره، لا تعتبر نيرا. فالخضوع الأعمى يخلى مكانه للأمن ، والمسرة"(٩٢). ويقول أيضا : " وفى الديانات غير السماوية - التى هى كنائس من غير إله ، تلك التى تنتشر فى العالم تحت اسم المجتمعات الخلقية - هناك عبادة لشيئ دينى مجرد ، إذ يعتقد الناس فى القانون الخلقى ، باعتباره شيئا مطلقا"(٩٣). والخلق الكامل فى رأى جيمس هو التوسط والاعتدال ، حيث يقول أن السلوك الذى نلوم أنفسنا على عدم متابعته ، يقع قريبا من الخط الأوسط للجهد الإنسانى "(٩٤). ولذلك يتصح بعدم الإسراف ، حتى فى العبادة نفسها . يقول جيمس : " إن فوائد الدين .. كأى إنتاج إنسانى - عرضة للفساد بسبب الإسراف. إن الحس المشترك يجب أن يحكم السلوك"(٩٥). ولا معنى فى رأيه للمعرفة الخلقية أو الدينية ، إلا بالعمل بموجبها حيث يقول : الشخص الخلقى "هو الذى يعمل وفقا لما يعلم ، والراهب واعظ جيد بالقدر الذى يحقق ما يحظ به فى أفعاله ، لأن كل شجرة تعرف بثمارها "(٩٦). ولقد حرص جيمس على أن يجعل للإرادة والحرية الإنسانية مكانا بارزا فى فلسفته الخلقية. ولعل هذا يتضح من إفراده لهذا الموضوع كتابا أسماه " إرادة الاعتقاد ". حقا إنه لم ينكر العلاقات العلية الموجودة فى الواقع ، بل على العكس من ذلك ، سلم بأهميتها فى إعانة الناس على التحكم فى العالم والإفادة منه. ولكنه أكد أن الخبرة تطالعنا بوجود علاقات غير حتمية ، تتيح قدرا من الحرية الإنسانية . إن مذهب البرجماتى يعتمد على معادلة عقلية يمكن التعبير عنها على النحو التالى : إذا حدث أ حدث ب . إننا لسنا مضطرين إلى فعل أ ، ولكن إذا اخترنا أ فسوف

تحدث ب . إن حرية الأشخاص فى الإقبال على أفعال معينة ، وتجنب غيرها أساسية فى رأى جيمس لأى نظام خلقى. إن وعى الإنسان يجعله مختلفا عن الآلة ، التى ترتبط أجزاؤها ، وتؤثر حركة أحد أجزائها على حركة غيره من الأجزاء ، فالإنسان فى رأيه " قادر على الندم "[٩٧] ، إننا نصدر أحكام الندم، وأحكام الاستحسان ، و أحكام الاستهجان ، و قد نرغب الناس فى إتيان أفعال معينة ، و قد نعاقبهم أو نكافئهم على أنواع معينة من السلوك . إننا نحكم على الكذب ، والسرقة ، والقتل ، بأنها أفعال خاطئة ، لأنها أفعال غير إضطرارية. فالناس الذين يأتون هذه الأفعال يستطيعون إتيان غيرها. و من ثم يقول : "إرادتنا حرة " [٩٨] . و يقول : " إن أول دليل على الحرية ، هو قدرتنا على تأكيد أننا أحرار" [٩٩]. وبالرغم من تسليمه بصعوبة البلوغ إلى مجموعة من الأوامر الخلقية ، التى تخلو من النقد ، إلا أنه يعتقد أن هناك مجموعة من المعتقدات تتعلق بالاستقامة الخلقية ، يجب أن يلتزم بها جميع الرجال والنساء، إذا أرادوا أن يحيوا حياة إنسانية فاضلة. ويجد جيمس هذه الاستقامة الخلقية فيما أسماه بالقديسية ، التى تشتمل على الطهارة ، والورع ، والحب ، والإيثار، والإحسان [١٠٠].

رابعاً: نظريته التربوية :

لوليم جيمس نظرية متكاملة فى التربية ، حدد فيها مفهوم التربية وأهدافها ، وعين الطريقة التى ينبغى إتباعها لبلوغ هذه الأهداف. وفيمايلى يحاول كاتب هذه السطور بيان الملامح الأساسية لنظرية جيمس التربوية.

أ- مفهومه عن التربية وأهدافها :

عرف جيمس التربية فى ضوء فكرته عن تكوين العادات بصفة عامة

فقال: " لا يوجد وصف أفضل للتربية من تعريفها بأنها تنظيم لعادات الخلق المكتسبة ، ولميول السلوك " (١٠١). والعادات فى رأيه نوعان : عادات فطرية تعرف بالغرائز ، وتوجد لدى الحيوانات ، وعادات مكتسبة تعرف بأفعال العقل ، وتوجد لدى الإنسان ، وبعض الأنواع العليا من الحيوان. وللعادة فى رأيه ، أهمية كبرى فى حياة الإنسان فهى " تبسط الحركات الضرورية للحصول على نتيجة معينة ، وتجعلها أكثر دقة ، وتقلل الجهد " (١٠٢) وتقلل الإنتباه الواعى ، اللازم لإنجاز الأعمال غير الاعتيادية ، يقول جيمس : " إذا كان إتيان سلوك معين يقتضى تنفيذ سلسلة من الأفعال هى أ ، ب ، جـ ، د ، وفقاً لنظام متتابع، فى الأداء الأول يضطر الكائن الحى إلى المفاضلة بين العديد من البدائل. ولكن العادة تجعل كل فعل يستدعى الفعل الذى يجب أن يليه مباشرة ، دون تفكير فى بدائل أخرى. فإذا حدث أ تتابعت ب ، جـ ، د كما لو كانت تيارا واحدا"(١٠٣). وتنظيم العادات المكتسبة للأفراد يؤدى بالإضافة إلى الرفاهية الشخصية إلى الرفاهية الاجتماعية ، والمحافظة على المجتمع. يقول جيمس : وهكذا فإن العادة هى مضبط لعجلة المجتمع ، وأعظم وكلائه المحافظين فهى وحدها التى تبقينا فى حدود القانون ، وتحمى أبناء الأثرياء من الثورات الحاقدة للفقراء. إنها وحدها هى التى تمنع الأشخاص الذين مرنوا على أداء جوانب معينة من الحياة ، عن التخلى عنها ... لقد حكم علينا أن نحارب معركة الحياة على خطوط تربيتنا ، أو اختيارنا المبكر ، وأن نفيد على قدر ما نستطيع من العمل الذى لا يوافقنا ، لأنه لا يوجد عمل غيره يناسبنا ، ولأن الوقت أصبح متأخراً ، بحيث نبدأ عملاً جديداً. إنها تحول دون اختلاط الطبقات الاجتماعية المختلفة ... ، ولا يستطيع الإنسان أن يهرب من عاداته ، كما لا يمكن لكم معطفه أن يتحول إلى مجموعة أخرى من الأثناء "(١٠٤) ، ونظرا لأهمية العادة فى حياة الفرد والمجتمع ، يوجب

جيمس على الآباء والمعلمين العناية " بتنمية أنواع من العادات التى تكفل للأبناء أكبر قدر من الفائدة والنفع مدى الحياة "[١٠٥] ، ويقول فى موضع آخر : " إن الشئ المهم فى جميع أنواع التربية هو جعل نظامنا العصبى حليفا لنا ، بدلا من جعله عدوا . إن العادات تهدف إلى تجميع مخصصاتنا واستغلاله ، وتجعلنا نعيش على فوائد هذه المخصصات. ولهذا يجب أن نجعل أفعالنا تلقائية ، وأن نتعود على القيام بأكبر عدد من الأفعال النافعة ، وأن نحول دون نموها على أنحاء يمكن أن تكون غير مفيدة بالنسبة إلينا ، بنفس الطريقة التى نحصن بها أنفسنا من الطاعون. وعلى قدر استطاعتنا فى جعل تفاصيل حياتنا اليومية عادية ، وأتوماتيكية تكون حرية عقولنا فى القيام بعملها الصحيح. وليس هناك أتعس من الإنسان الذى يضطر إلى التفكير فى كل شيئ ، من إشعال سيجارة ، وشرب كوب من الماء ، والجلوس ، والنوم ، ويجعل ذلك موضوعا : لاتخاذ قرار. إن نصف وقت مثل هذا الشخص ينفق فى اتخاذ القرارات .. فإذا كانت هذه الأمور غير اعتيادية .. فيجب البدء بإصلاح الوضع "[١٠٦].

ولقد استنتج جيمس من دراسته لتكوين العادة عددا من القوانين التى ترتبط بتكوين العادات والتخلص منها وهى كمايلى :

١- فى حالة إكتساب عادة جديدة ، أو التخلص من عادة قديمة ، يجب أن تبدأ بداية قوية ، على قدر المستطاع ، وأن تفيد من الظروف الممكنة ، التى تعزز العادة الجديدة ، وتضعف العادة القديمة.

٢- لا تسمح بحدوث أى إستثناء ، حتى تترسخ العادة الجديدة فى حياتك أن استمرار التدريب هو أعظم وسيلة لجعل الجهاز العصبى يسلك بطريقة صحيحة.

٣- إنتهز كل فرصة ممكنة للسلوك وفقا لما اعتزمت عليه.

٤- إجعل القدرة على بذل الجهد قوية فيك ، من خلال التدريب على العمل يوميا.[١٠٧]

ب- برنامجه التربوى :

يرى جيمس أن الطفل ليس مجرد عقل ، وإنما هو كائن معقد ، يمثل العقل فيه جانبا واحدا من جوانب كثيرة. يقول جيمس مخاطبا المعلمين : " افهموا الطلاب إذا كجهاز معقد صغير "[١٠٨]. فالطفل إنسان ، له دوافعه ، وميوله، واهتماماته ، وقواه ، وإرادته ، ومقاومته . ولعل هذا يتضح أيضا من قوله : "إنك تستطيع أن تأخذ الحصان إلى الماء ، ولكنك لا تستطيع أن تكرهه على الشرب. وهكذا الأمر ... بالقياس إلى الطفل ، فإنك تستطيع أن تأخذه إلى قاعة الدرس ، ولكنك لا تستطيع أن تكرهه على تعلم ما تريد"[١٠٩]. وهذا التصور للطفل ، يوجب العناية بجميع أوجه النمو الجسمية ، والعقلية ، والوجدانية ، ومن ثم لم يهمل جيمس أى نوع من أنواع التربية التى تعد الإنسان لمواجهة الحياة. فلقد اهتم بالتربية الجسمية ، والعقلية ، والوجدانية ، ووضع ملامح برنامج تربوى ، يعين على تحقيق النمو المتكامل للشخصية ، يقول جيمس: ؛ إن أملى كبير فى أن نزداد هنا فى أمريكا فهما ، واتخاذا للمثل الأعلى القاضى بأن الجسم السليم الذى أحسن تدريبه سيمشى جنبا إلى جنب ، وكتفا إلى كتف ، مع المثل الأعلى القاضى بتدريب وتقوية العقل على أحسن وجه، وأن يتزامل المثلان كندين لا ضدين "[١١٠]. إن جيمس يسلم بأهمية التربية النظرية والعملية ، فى إعداد الناشئة لمواجهة مشكلات الحياة ، ولذلك يؤكد ضرورة لعب الأطفال بأشياء يمكن اختبارها ، وحلها ، وتركيبها ، تحصيلا

للمعرفة ، والمبادئ التي تزيد من معرفتهم بالحياة ، وتعينهم على التكيف. كما ويدعو الآباء والمعلمين إلى توفير بيئة لأبنائهم ، زاخرة بالخبرات النظرية ، والعملية، التي تعين على كمال نموهم. يقول جيمس : " إن المرء الذي نشأ في مزرعة في الريف ، وتردد على حانوتي النجار والحداد ، وأمسك بالخيل ، وألجمها ، وركبها ، وشاهد الأبقار ، وهي تحلب وتلد وترعى ، ورأى القوارب الصغيرة ، وهي تصنع .. ثم تجري في الماء بالتجديف ، أو قوة الرياح ، وشاهد بنادق الصيد ، وهي تعبأ ثم تطلق وتصيب الهدف أو تخطئه لسبب أو لآخر ، واكتسب قدرات وأفكار ترتبط بهذه الأشياء والأحياء ، يصبح لديه زخيرة وافرة من التحصيل ، وعتاد من الأفكار يكون جزءا غاليا لا يقدر بثمن من حصيلة نشأته "(١١١).

ولقد امتدح جيمس إنشاء مدارس الصناعات اليدوية في أمريكا لا لأنها تعين على إعداد جيل مدرب على الحرف والصنائع ، وماهر في الشئون العملية، ولكن لأنها تعد مواطنين ذوي اتجاه عقلي عملي. يقول جيمس : " إن العمل في المختبرات ، والمعامل ، والمصانع ، يولد في أصحابه عادة الملاحظة ، ومعرفة بالفرق بين الدقة والغموض ، وبصيرة نافذة في تركيب الطبيعة المعقدة ، وإدراكا واعيا بعدم كفاية المعلومات الكلامية المجردة ، التي تصف الظواهر الحقيقية أو الفعلية .. إن العمل يعود صاحبه الاعتماد على النفس ، وعلى استمرار الشغف والاهتمام .. ويرفع المحاولات المبذولة من المعلم والمتعلم إلى منسوب أعلى من الوعي .. ويهبط بعدد مرات لجوء المعلم إلى حفظ النظام إلى الحد الأدنى ، فيوفر له الوقت والجهد لما هو أجدى وأنفع"(١١٢). ولقد أوجب جيمس تنويع الخبرات ، وفقا لمراحل النمو ، بحيث تناسب خصائص كل مرحلة . ففي المراحل

المبكرة من النمو ترتبط اهتمامات الأطفال بالحس والحواس ، ولذلك يجب أن يعتمد تعليمهم على موضوعات ملموسة محسوسة. يقول جيمس : "إن العقل لا ينمو إلى الدرجة التى تمكنه من استيعاب الجوانب الأكثر تجريدا من الخبرة ، حتى يصل إلى مرحلة المراهقة "(١١٣). وفى مرحلة المراهقة ، يستطيع المراهق فهم المجردات ، وإكتساب المعرفة المنطقية. يقول جيمس : " إن المعرفة المنطقية لمثل تلك العلوم كالرياضيات ، والميكانيكا ، والكيمياء ، وعلم الأحياء ، تصبح الآن ممكنة . وتحصيل المفاهيم القائمة على هذا النسق المنطقى ، يشكل المرحلة الثانية من مراحل التعليم "(١١٤). وفى أواخر مرحلة المراهقة ، " يبدأ الاهتمام بالعلاقات الإنسانية المجردة ، أو الروابط الأخلاقية ، ... والأفكار الاجتماعية ، التى تحلل علاقة الفرد بالمجتمع ، والتجريدات الميتافيزيقية ، التى تتصل بعالم الغيب (ومن ثم يمكن تدريس علوم السياسة ، والاقتصاد ، والأخلاق ، والاجتماع ، والفلسفة ، فى هذه المرحلة)"(١١٥). وبعد سن الخامسة والعشرين، لا يستطيع الإنسان أن يتعلم شيئا جديدا يخالف ما تعلمه فى مراحل نموه المبكر. يقول جيمس : ؛ إن الأفكار التى يحصلها الفرد قبل سن الخامسة والعشرين ، هي الأفكار التى تظل معه بقية حياته . إنه لا يستطيع أن يعرف شيئا جديدا بعد هذا السن. فالفضول يمضى ، والمسارات العقلية تمحى ، وتذهب قوة التمثل"(١١٦). ويبين ذلك للمعلمين قائلا : " إذا لم تدرس الاقتصاد السياسى فى الكلية ، فمن المؤكد أنك ستظل جاهلا طوال حياتك بالمفاهيم الرئيسية للاقتصاد السياسى "(١١٧). ولقد قدم جيمس عددا من الإرشادات التعليمية ، التى تعين المعلمين والمتعلمين على تنفيذ برنامجه التربوى ، منها ضرورة معرفة ميول الأطفال ، واهتماماتهم ، وإنتهاز الوقت المناسب لتعليمهم "ومراعاة الفروق الفردية ، وتشجيع التنافس بينهم ، وتقليل القلق المرتبط بالخبرات التعليمية ،

ومراعاة مبدأى النشاط والدافعية فى التعلم ، وتأكيد مسئولية المعلمين عن سلوك المتعلمين ، بالمعنى الواسع للكلمة (١١٨).

وفيما يتعلق بالتعليم العالى كانت الاصلاحات التعليمية التى نادى بها جيمس محدودة ، إذ اقتصرت على اختصار مدة الحصول على الليسانس أو البكالوريوس (١١٩) والدعوة إلى تدريس العلوم الإنسانية لطلبة الأقسام العلمية(١٢٠)، أما الأفكار الأصلية والعميقة لجيمس فى مجال التعليم الجامعى، فقد دارت حول نقد المراسيم الجامعية ، ففى مقالة له بعنوان " أخطبوط الدكتوراه" أسف جيمس على التأكيد المسرف للجامعات الأمريكية على أهمية الحصول على درجة الدكتوراه ، باعتبارها شرطا للتدريس الجامعى ، وأكد أن "درجة الدكتوراه ، ليست ضمانا للتدريس الجيد ، أو البحث الجيد "(١٢١). لقد حذر جيمس من الغلو فى مراعاة الشروط المعمول بها للحصول على درجة الدكتوراه - تلك الشروط التى تعوق النمو الحر للقدرة والموهبة ، وتحول اهتمام الطالب من العناية بالحقيقة ، إلى التركيز على النجاح فى الامتحانات ، أو الحصول على الدرجة العلمية . إن اهتمامه بشخصية الفرد ، هى التى دفعته إلى مقاومة التقاليد المهنية ، التى تذوب فيها فرديته (١٢٢) ، ولقد أكد جيمس فى حديثه له ، وهو أستاذ زائر فى جامعة ستانفورد ، على أهمية الاتصالات الشخصية بين الطلبة والأساتذة ، لإكساب الطلبة أسلوب الحياة ، الذى يميز العلماء ، لا لتحصيل المعلومات ، والحقائق (١٢٣) ولعل هذا يتضح من قوله فى موضع آخر : " إن المعتقدات التى يحصل عليها الطلبة من أساتذتهم قليلة الأهمية، بالقياس إلى إكتسابهم لطريقة حياتهم ، واتجاهم الفلسفى ، واستقلالهم ، ونظرتهم الشخصية إلى معطيات الحياة ، والتوفيق بين هذه

الأشياء "(١٢٤). ومن ثم أوجب جيمس أن يكون المعلم قدوة لتلاميذه ، وجعل هذه الخاصية معيار لنجاحه. ويقول جيمس فى أحاديثه للمعلمين : " والمعلم الذى يلاقى أبر قسط من النجاح ، هو المعلم الذى تصبح طرقه الخاصة قابلة للتقليد، وممكنة المحاكاة ، إلى أقصى درجة ، وينبغى للمعلم أو المعلمة ألا يحاول أن يطلب من طلابه أن يفعلوا شيئا ، لا يقدر هو على أدائه "(١٢٥). ومما هو جدير بالذكر أن جيمس كان نفسه مثلا للعمل بموجب اعتقاداته هذه ، كما يتضح بعد قليل.

جـ- طريقته التربوية :

إن أعظم إسهام لوليم جيمس فى النظرية التربوية هو تقديمه لطريقة عامة فى التربية تناسب جميع المواقف التعليمية ، كطريقة جون ديوى ، ووليم كلباتريك. أما طريقة ديوى ، فتشتمل على الخطوات التالية : الشعور بمشكلة ، وتحديد المشكلة ، واقتراح حل مؤقت للمشكلة ، وصياغة الفروض ، واختبار الفروض ، عن طريق الملاحظة والتجربة(١٢٦). أما طريقة كلباتريك ، فتشتمل على الخطوات التالية : تحديد الهدف باعتباره مرشدا للتعلم ، ووضع الخطط التى تعين على تحقيق الهدف ، وتنفيذ الخطط الموضوعة للحصول على الهدف ، وتقويم النتائج فيها يتعلق بالموقف الراهن ، والدروس العامة المستفادة من الخبرة(١٢٧) ، أما طريقة جيمس ، فتعتمد على القوانين المرتبطة بتكوين العادات والتخلص منها . ويمكن تحديد هذه الطريقة فى ثلاثة العناصر التالية :

١- التركيز والانتباه : تركيز الانتباه على السلوك المراد جعله عاديا.

٢- التكرار : تكرار النشاط الذى يراد إكسابه أو تعلمه.

٣- إنتهاز الفرص : تكرار النشاط فى جميع الظروف المواتية.

وفيما يتعلق بالتركيز والانتباه ، يرى جيمس أن الانتباه الإرادى - لطبيعة سلوكنا ، وما يترتب عليه من نتائج ، من أهم مقومات برنامج التدريب الناجح. يقول جيمس : " إن أعمال الانتباه الإرادى عندنا - على الرغم من كونها قصيرة، وتتم على نبات متباعدة - حاسمة ، وفاصلة ، وحرجة ، فى تقرير مصائرنا ، علوا وإنخفاضا ، ... ولذلك يعد تدريب الانتباه الإرادى فى قاعة الدرس ، من أهم مجالات الممارسة ، والتدريب ، والتعود ، ... والمعلم الممتاز العظيم هو الذى يهيئ الفرص المواتية الزاخرة بأسباب ، ودواعى ، ومجالات هذه الممارسة "(١٢٨). ويحدد جيمس ملامح البرنامج الذى يعين على الاحتفاظ بانتباه الطفل على النحو التالى :

١- إبدأ على مسار اهتماماته الفطرية ، وقدم له أشياء أو موضوعات لها ارتباط مباشر بتلك الاهتمامات.

٢- أربط بهذه الأشياء الأولية ، والخبرات المبكرة ، الأشياء أو الأفكار ، أو الموضوعات التى تريد أن تلقنها للطفل أو تدخلها فى عقله.

٣- أربط الجديد بالقديم ، بطريقة طبيعية حتى يشيع الاهتمام (١٢٩).

٤- وإذا كان موضوع الدرس قائما على نظريات مجردة ، فبين طبيعته ، بضرب أمثلة محسوسة أو ملموسة.

٥- استخرج الانتباه من داخل الطفل ، باتجاهك نحو الموضوع ، وشعورك نحو المادة ، ووقوفك حيال الدرس (١٣٠).

وفيما يتعلق بالتكرار ، يرى جيمس أن تكرار عمل مخصوص أو التدريب عليه يعين على تعلمه. ولعل ذلك يبدو من قوله : ؛ أننا نصبح مدمنين للشرب ، من خلال المرات التى نشرب فيها ، ونصبح قديسين وخبراء فى المجالات العلمية،

والعملية ، من خلال أفعال نؤديها ، وساعات نقضيها فيها. ومن ثم فلا تدعوا شابا يساوره القلق على تربيته أو تعلمه لأى شيئ ، فإذا كرس نفسه بإخلاص للعمل فى كل ساعة من ساعات يومه ، جنى ثمار عمله. إنه يجد نفسه بين عشية وضحاها من أعظم الناس ، وأكفئهم ، فى المجال الذى يريد ، وتصبح القدرة على أداء الأعمال المرتبطة بهذا المجال راسخة فيه ، لا تتركه أبدا"(١٣١).
إن جيمس يؤكد على أهمية الاستعمال والإهمال فى إحداث التعلم، باعتبارهما صورتين للتكرار ، وعدم التكرار ، حيث يقول : " لو قدر لى أن أعيش حياتى ثانية ، لألزمت نفسى قاعدة أقرأ بمقتضاها بعض الشعر ، وأسمع بعض الموسيقى، مرة واحدة فى الأسبوع على الأقل ، ذلك أحرى أن يجنب مخى مغبة الهزال والعجز ، فى ذلك الجزء الذى أصيب بهما ، ويحتفظ بحيويته ، وقدرته ، بالاستعمال "(١٣٢). ولا أدل على اعتقاده فى أهمية التكرار من قوله : ؛ إن التمرين المستمر ... ينبغى أن يظل عنصرا أساسيا لا يمكن الاستغناء عنه فى أية تربية سليمة "(١٣٣). إن اهتمام جيمس بالتكرار يرجع إلى إيمانه بأن الإنسان مجرد مجموعة من الترابطات ، وأن أنماط الشخصية هى أنماط للتداعى والارتباط ، يقول جيمس مخاطبا المعلمين : " فطلابكم .. قطع صغيرة من آلات ترابطية ... وقوام تربيتهم وتعليمهم ، هو أن تنظموا داخلهم ميولا ، واتجاهات محدودة ، حازمة ، تربط الشئ الواحد بالآخر : الانطباعات بالنتائج ، والانطباعات ونتائجها بردود الأفعال ، وهكذا إلى ما لا نهاية ، ... ومهمة المربى الأساسية هى التخلص من الترابطات الخاطئة ، .. ثم بناء غيرها فى الشخصية "(١٣٤). ومما تجدر الإشارة إليه ، أن جيمس يضيف إلى مبدأ التكرار مبادئ أخرى ضرورية للتعلم والتعليم ، مثل الأهمية والاستعداد ، ومراعاة الاهتمامات والربط والإثارة – يقول جيمس : " إن هذا المبدأ القائم على تكثير

وتعدد المسالك ، وتنوع الترابطات ، وطرق الاستمالة ، والإثارة فى غاية الأهمية ليس فقط لتعليم الطلاب ليتذكروا ، ولكن أيضا ليفهموا"(١٣٥). ولقد تلقى ثورنديك هذه المبادئ ، وصاغها فى قوانين التعلم الشهيرة ، وهى قانون الاستعداد ، وقانون التدريب ، وقانون الأثر.

وفيما يتعلق بانتهاز الفرص ، يقرر جيمس " أن الشيئ العظيم فى كل تربية ، هو أن تطرق الحديد وهو ساخن ، وأن تغتنم الفرصة - أى الاهتمام بكل موضوع قبل أن يحدث التغير فى اهتمامات الأفراد ، حتى تتحصل المعرفة ، وتتكون العادة "(١٣٦). إنه يرى أن كثيرا من ميولنا واتجاهاتنا تنضج فى مرحلة معينة ، فإذا توفرت الظروف المناسبة ، والأشياء الملائمة ، أبان نضوجها ، أمكن إكتساب العادة ، أما إذا لم تتوفر الظروف المناسبة ، والأشياء الملائمة ، فقد يذهب الدافع قبل أن تتكون العادة . يقول جيمس مخاطبا المعلمين : "إن اللحظة البيداجوجية المناسبة لإعانة ا لطفل على إتقان مهارة ، أو إكتساب عادة نافعة ، هى اللحظة التى ينبثق فيها الدافع الفطرى .. فانتهز الفرصة المناسبة ، واللحظة الحاسمة ، والساعة المواتية . بيد أن الفرصة المناسبة ، أو الساعة المواتية، قد لا يطول أمدها فحذار أن تدعها تفلت من يدك ، ما دامت قائمة"(١٣٧). وهذا يوجب على المعلمين مراقبة الأطفال داخل قاعة الدرس وخارجها ، حتى يتسنى التعرف على تلك اللحظة المناسبة ، لتعلم العادات النوعية أو إكتسابها.

إن عناية جيمس بالطريقة العامة فى التربية تتضح على أفضل نحو من النقل التالى ، الذى يحدد رأيه فيما يتعلق بتطبيق علم النفس على التربية. يقول جيمس مخاطبا المعلمين : " أحب أن أقول لكم أنكم ترتكبون خطأ كبيرا ، إذا ظننتم أن علم النفس - هو علم القوانين العقلية - شيئ يمكنكم أن تستنجوا

منه برامج محددة ، وطرق تعليم مناسبة للاستخدام فى فصولكم المختلفة. فعلم النفس علم ، والتدريس فن ، والعلوم لا تنشئ فنونا من ذاتها .. إن علم المنطق لا يجعل الإنسان يفكر تفكيرا صحيحا ، وعلم الأخلاق لا يجعل الإنسان يسلك سلوكا مستقيما. إن أقصى ما تستطيع هذه العلوم ، هو إعانتنا على أن نمسك بزمام أنفسنا ، وأن نتعرف على خطأ الفكر أو السلوك بعد الوقوع فيه. إن العلم يضع الخطوط التى لا ينبغى لصاحب الفن أن يتجاوزها ، ولكن ما يفعله داخل هذا الإطار يترك لإبداعه وقدرته الشخصية . فقد يستطيع عبقرى أداء عمل معين بطريقة خاصة ، وينجح فنان آخر فى أداء نفس العمل بطريقة أخرى ، ولكن كليهما لا يتخطى الحدود ويتجاوز الخطوط. إن فن التعليم يجب أن يتفق مع علم النفس ولكن لا ينبغى أن يكون علم النفس هو العلم الوحيد ، الذى توافقه التربية. إن هناك أنواعها من الطرق التعليمية، التى توافق قوانين علم النفس. "إن علم النفس وغيره من علوم التربية تشبه فى الحقيقة علم الحرب . فلا يوجد شيئ أكثر بساطة ولا تحديدا من مبادئها . ففى الحرب كل ما يلزمك عمله هو أن تضع عدوك فى موقف تجعل الموانع الطبيعية تحول بينه وبين النجاة منه ، ثم توقعه فى مأزق تتفوق عليه فيه . وهكذا بالحد الأدنى من تعريض قواتك للخطر تنقض عليه وتدمره . وهكذا الأمر بالقياس إلى التعليم ، فينبغى أن تثير اهتمام تلميذك إلى ما تريد تعليمه إياه ، ثم تقدمه بطريقة سائغة مقبولة ، فيستقر فى ذهنه ويتذكره بمناسبته إلى يوم مماته "(١٣٨).

د- قدوته :

يقول العريان : " القدوة فى رأى جيمس خير أنواع التعليم .. وقد كان جيمس نفسه خير قدوة للمعلمين "(١٣٩). فقد كان معلما جليلا ، نشاط ، ذكيا ،

يراعى ميول ومستويات نظارته ، داخل الفصول وخارجه ، وكانت مقرراته الدراسية مغامرات فى الأفكار ، ودروسه ومحاضراته استكشافا يغلب عليه طابع " إذا " و " ربما " . إنه لم يعتبر نفسه حجة ، ولم يحاول نقل أفكاره إلى تلاميذه بطريقة دوجماطيقية . يقول ألن Allen : " لقد شعر تلاميذه أن عقله يعمل ، وهو يحاضرهم ، وبخاصة إذا كان الموضوع واقعا فى دائرة اهتمامه "(١٤٠). إنه كان دائما يتوقع أن يتعلم مع تلاميذه ، وكان يشجعهم على السؤال داخل قاعات الدرس ، وينتهز كل فرصة لمناقشتهم خارجها. وكان يغير من محاضراته كل عام، وفقا للجديد فى قراءته ، وكان دائما يعد دروسه ، ويستعد لمحاضراته. يقول جيمس لأحد زملائه فى آخر أيامه الجامعية ، وهو ذاهب لإلقاء محاضرة ، فى أحد المقررات الدراسية : " لقد حاضرت فى كذا وكذا لسنوات عديدة ، ولكننى أشعر برجفة ، وأنا فى طريقى إلى الفصل "(١٤١). ولذلك كانت واقعة إحالته على المعاش ، واقعة سارة أراحته من أعباء مهنة التدريس ، التى أوجبت عليه مراعاة النظارة ، والاستجابة لأهوائهم ، وحاجاتهم ، وميولهم. لقد كتب لأخيه هنرى جيمس بعد آخر لقاء له مع الطلبة فى جامعة هارفارد سنة ١٩٠٧ يقول : "إنك لا تعرف مبلغ سعادتى بإزاحة كابوس الأستاذية عنى. فلقد شعرت بأننى شئ زائف وأنا أستاذ.. إننى الآن حر لأكون شيئا حقيقيا ... فبعد خمسة وثلاثين عاما كنت فيها مملوكا للآخرين ، استطيع الآن أن أكون ملكا لنفسى ، وأعيش من أجل الحقيقة ، بدلا من توجيه جهودى ومحاضراتى ، وفقا لأهواء الآخرين ورغباتهم "(١٤٢).

لقد أدرك جيمس أن وظيفة الأستاذ توجب الاضطلاع بنشاطين متعارضين: هما التدريس ، والبحث عن الحيقة. يقول جيمس فى رده على خطاب لصديق

سويسرى يهنئه بإحالته على المعاش : إنه راض كل الرضى عن إحالته على المعاش ويضيف : " أن للأستاذ وظيفتين : أحدهما أن يكون ملما بالمعرفة المتاحة فى عصره (أن يكون معلما) ، وثانيتهما ، أن يبحث عن الحقيقة (أى يكون باحثا) . الوظيفة الأولى هى الوظيفة الأساسية من وجهة النظر الرسمية ، والثانية هى ما اهتم به . ولذلك أشعر أننى لم أكن أستاذا جيدا ، لأننى ضعيف فى الوظيفة الأولى. والآن أستطيع أن أعيش بضمير مستريح للوظيفة الثانية"(١٤٣). لقد أكد جيمس أهمية البحث عن الحقيقة فى تعليمه لتلاميذه ، ولكنه لم يكن ضعيف الذاكرة كما يذكر عن نفسه . يقول ميلر Miller : "يذكر جيمس لطلبة الدراسات العليا أنه لا يجيد حفظ أسماء الكتب والمؤلفين ، ويملأ السبورة بقائمة المراجع الانجليزية ، والفرنسية والألمانية ، والإيطالية "(١٤٤). ويشير ميلر أيضا إلى أن قراءته كانت كثيرة ومنظمة ، بالرغم من تواضعه فيما يتعلق بقدرته على الحفظ (١٤٥).

خامسا : خاتمة وتعقيب :

كان وليم جيمس قطبا من أقطاب المذهب التطورى ، الذى يؤمن أصحابه بأن التربية عملية إصلاح ، هدفها الأساسى إصلاح الفرد ، وكان رائدا من رواد المذهب الفردى ، لإعلائه لشأن الفرد ، وجعله أساسا لفلسفته التربوية ، ونظرياته المعرفية والخلقية ، وميتافيزيقاه. وكان إماما من أئمة الفكر التقدمى والبرجماتى، الذى توفر على تنميته جون ديوى ، ووليم كلباتريك ، وبويد بود ، وغيرهم. وفيما يلى ملاحظاتى على بعض جوانب من فكره الفلسفى والتربوى.

أ- ملاحظات على نظريته فى المعرفة :

لقد سلم الفلاسفة منذ أقدم العصور بوجود مصادفة فى العالم تعرف

بالمعرفة ، يكون فيها كيان العارف أو الذات العارفة على وعى بكيان آخر هو كيان المعروف أو الموضوع. وكان العارف ذهنا ، أو نفسا ، والمعروف شيئا ماديا ، أو ماهية أزلية ، أو شعورا ذاتيا للعارف ويكاد كل شيئ فى الفلسفة يرتبط بهذه الثنائية. ولكن جيمس أنكر العلاقة بين الذات العارفة والموضوع المعروف علاقة أساسية. فإذا صح رأى جيمس فى إنكار التمييز بين الذات والموضوع ، وجب مراجعة جميع التقاليد الفلسفية . لقد قرر جيمس فى كتابه " التجريبية الراديكالية" أن هناك مادة أولى أو خامة واحدة يتشكل منها كل شئ فى العالم، وأطلق على هذه الخامة اسم " الخبرة الخالصة ". والخبرة الخالصة فى رأيه هى تيار الحياة المباشر الذى يزود تفكيرنا اللاحق بالمادة (١٤٦) ، إن استخدام جيمس لمصطلح الخبرة الخالصة قد يشير إلى مثالية باركلية متبرقعة . فباركلى يعتقد أن مالا نخبره لا يكون موجودا. فالأحداث التى تقع على الجانب غير المرئى للقمر ، ليست مختبرة ، وبالتالى غير موجودة . ولقد أنكر معظم الفلاسفة هذا الرأى . فإذا كنا نعتقد مع جيمس أن خامة العالم هى الخبرة ، فإن علينا أن نقدم تفسيرا مقنعا لما نعنيه بالأشياء الواقعة فى الجانب غير المرئى من القمر . فإذا لم نستطع الاستدلال على الأشياء التى لم نخبرها من الأشياء التى نخبرها ، استحال علينا الاعتقاد فى وجود أى شئ ، ما خلا أنفسنا.

ولكن ماذا يقصد بالخبرة ؟ إن أفضل طريقة للإجابة عن هذا السؤال هى أن نسأل : ما الفرق بين واقعة نخبرها ؟ وواقعة لا نخبرها ؟ إن الأمطار التى نشاهد سقوطها ، أو نحس بها ، تكون مختبرة ، ولكن الأمطار التى تسقط فى المناطق غير الآهلة بالأحياء لا تكون مختبرة . وبالتالى لا توجد خبرة إلا حيث توجد حياة، ولكن الخبرة ليست مساوية للحياة ، فكثير من الأشياء تحدث لنا ولا نحس بها ، ومن ثم يصعب القول بخبرتنا لها. إن لنا خبرة بما نتذكره فقط. ولكن

بعض الأشياء التى لا نتذكرها قد تغرس فينا عادات باقية ، وإن لم نتذكر المناسبة التى وقعت فيها . فالطفل الذى اكتوى مرة بالنار يخشى النار. وبالتالى يمكن القول أن الواقعة المختبرة هى التى تكون عادة . والعادة لا تتكون إلا فى الكائنات الحية. ومن ثم نستنتج أن الخبرة ليست مساوية لخامة العالم ، وبالتالى تتداعى الخبرة الأصلية باعتبارها جوهرا لنظرية المعرفة عند جيمس.

ب- ملاحظات على نظرياته الخلقية والدينية :

صاغ وليم جيمس نظرياته الدينية والخلقية فى ثلاثة أعمال له هى "البرجماتية"، " وإرادة الاعتقاد " وتنوع الخبرة الدينية. أما إرادة الاعتقاد فهى إكمال للبرجماتية ، أو توسعة لها . وأما تنوع الخبرة الدينية فهو عبارة عن قصص تتعلق بالخبرات الدينية لبعض مشاهير رجال الدين. ويؤيد كتابه " إرادة الاعتقاد" الفكرة القائلة ، بأننا نضطر فى أحيان كثيرة إلى اتخاذ قرارات فى حياتنا العملية ليس لها أسس نظرية معقولة أو مقبولة ، ويقرر أن الأمور الدينية تندرج فى هذا الإطار. ويؤكد جيمس أن من حقنا أن نعتقد فى حقيقة دينية دون توفر أسس عقلية كافية تبرر هذا الاعتقاد. وهذا أمر مقبول بررناه بالمقابلة بين العقل النظرى والعقل العملى. ولكنه يضيف أن الواجب الأخلاقى للصدق يتألف من مبدأين متساويين فى القوة هما : اعتقد فى الحقيقة ، وأجتنب الخطأ. أما الشاك فيصغى إلى المبدأ الثانى ، ولا يعتقد فى الحقائق التى يعتقد فيها غيره من الأشخاص الأقل تحوطا. فإذا كان للاعتقاد فى الحقيقة وتجنب الخطأ أهمية واحدة ، فإن الإنسان يصنع خيرا إذا اعتقد لأن هناك احتمالا فى أن يكون اعتقاده صحيحا. والغريب هنا أن جيمس – وهو الفيلسوف وعالم النفس – يسمح لنفسه أن يتحدث كما لو كان الخياران المتاحان للإنسان هما الاعتقاد

التام، أو عدم الاعتقاد التام ، متجاهلا كل ظلال الشك ودرجات اليقين الواقعة بينهما. ويقرر مبدأ البرجماتية أنه لكى نصل إلى الوضوح فى أفكارنا عن موضوع ما ، فإننا نحتاج إلى النظر فى آثاره العملية. فالأفكار تكون صادقة بالقدر الذى تعيننا به على الوصول إلى علاقات مرضية مع الأجزاء الأخرى لخبراتنا. فالفكرة تكون صادقة بقدر ما نعتقد أنها مفيدة لحياتنا. ويلاحظ زيـــدان[١٤٧] خلط جيمس بين الفكرة والقضية. فالفكرة فى رأى زيدان لها موضوع، وليس لها آثار عملية ، والآثار العملية إنما تكون للحكم لا للفكرة . ولكن جيمس يمكن أن يقول : إنه يقدم تعريفا اصطلاحيا للفكرة. ويطلب إلى قارئه أن يفهم الفكرة على النحو الذى حدده ، أى الآثار العملية التى تترتب على الأخذ بها. ولا غبار على هذا طالما أن جيمس متسق فى استخدامه للفكرة على هذا النحو.

إن جيمس يعتقد أن الفرض - سواء أكان دينيا أم عمليا - يكون صادقا إذا كانت آثاره خيرة أو مرضية بالمعنى الواسع للكلمة. فإذا كان لهذا التحديد أن يكون له معنى ، فينبغى تعريف الخير أولا ، وتحديد آثار هذا الاعتقاد أو ذاك ثانيا. يجب أن نعرف كل هذا قبل أن نحكم بالصدق على أى اعتقاد ، طالما أن الآثار الطيبة الناشئة عن الشئ هى معيار صدقه ، الأمر الذى لم يفعله جيمس. وهناك كثير من القضايا لا نستطيع اختبار صدقها إلا بالاحتكام إلى الواقع. فإذا قلنا مثلا : الكتاب على المكتب ، فهل نستطيع الحكم على صحة هذا الحكم إلا بالرجوع إلى الواقع ، وما الآثار المرضية بالنسبة لهذه القضية ؟ وإذا قلنا أن النظام الملكى فى مصر ألغى سنة ١٩٥٣ ، فإن اختبار صدق هذه القضية يتمثل وفقاً للمنطق البرجماتى فى البحث عن آثار هذا الاعتقاد ، وكيف تختلف هذه

الآثار عن آثار الاعتقاد فى أنه ألغى سنة ١٩٥٢ أو سنة ١٩٥٤ ، أن هذا فى حد ذاته تعقيد لا مبرر له ، ويزداد الأمر صعوبة إذا حاولنا النظر إلى هذه الآثار من وجهة نظر خلقية. إنك تستطيع أن تقول أن سنة ١٩٥٣ أفضل آثارا بالنسبة إليك ، ويقول شخص آخر أن سنة ١٩٥٤ أفضل آثارا بالنسبة إليه. وبالتالى يكون الأمر نسبيا . هذا فضلا عن أن جيمس يرى أن الاعتقاد يكون صادقا إذا كانت نتائجه خيرة ، والقول بأن للاعتقاد نتائج خيرة اعتقاد ثان ، وأنه بدوره يكون صادقا إذا كانت له نتائج خيرة ، وهكذا إلا ما لا نهاية ، الأمر الذى يستتبع الدور وهو غير مناسب عقلا. وهناك صعوبة أخرى تتعلق بآثار الاعتقاد باعتبارها معيارا للصدق . فإذا قلنا أن وليم جيمس ولد سنة ١٨٤٢ ، ومات سنة ١٩١٠ ، فإن هذا الاعتقاد يكون صادقا ، بسبب علة الاعتقاد لا بسبب آثاره. إنه صادق لأن إنسانا معينا من لحم ودم هو الذى ولد سنة ١٨٤٢ ، ومات سنة ١٩١٠. وإذا انتقلنا إلى الأنشطة والاهتمامات الإنسانية التى يتحدث عنها البرجماتيون ويحاولون تطبيق المبدأ البرجماتى عليها ، نجد أنها لا تتعامل مع الحقيقة ، وإنما تتعامل مع الخير. إن القدرة على العمل ليست مقياسا للحقيقة وإنما هى مقياس للقيمة . فإذا قلنا أن شخصا قدم طعاما للمساكين والفقراء وكانت نتيجة هذا العمل مرضية بالمعنى الواسع للكلمة ، فهل نقول أن العمل صحيح أم خير ؟ وبالتالى لا يكون لتوحيد البرجماتيين بين العملى ، والصحيح ، والحقيقى والخلق ، من معنى.

جـ- ملاحظات على نظريته التربوية:

١- تعريفه للتربية :

عرف وليم جيمس التربية بأنها تنظيم للميول الفطرية للفرد وعاداته

المكتسبة ، على نحو يعين على زيادة رفاهيته الشخصية. ويفيد هذا التعريف أنه معنى بجوهر التربية وماهيتها ، لا بمظاهرها وأعراضها. فالتربية فى جوهرها تنظيم لعادات السلوك الجسمية، والعقلية والوجدانية . إنه هنا أشبه بمن يحاول مشاهدة معالم مدنية معينة ، فهو لا ينظر إلى كل جزء من أجزائها على حدة ، وإنما يبحث عن النقطة التى تتيح له رؤية جميع المعالم دفعة واحدة ، وتبين له فى الآن عينه الصلة بين مختلف الأجزاء . إنه لا ينظر إلى التربية فى سياق أحد العلوم كعلم النفس ، أو الاجتماع ، أو الاقتصاد ، أو غيرها من علوم التربية ، لأن هذه العلوم توجب تعريف التربية على أنحاء تتعارض وجوهرها الأصيل. فعلم الاجتماع مثلا يعرف التربية بأنها التطبيع الاجتماعى. وهناك بالفعل عناصر مشتركة بين التربية والتطبيع. فكلاهما ظاهرات اجتماعية قديمة ، ولا يوجد مجتمع فى تاريخ البشرية دون تطبيع أو تربية. . وكلاهما يتضمن عملية تعلم ، ويعتمد على القيم ، والعادات ، والتقاليد ، السائدة فى المجتمع. ولكن التربية أشمل من التطبيع ، فالعلاقة بينهما علاقة عموم بخصوص . فالتطبيع الاجتماعى مجرد وظيفة واحدة من الوظائف العديدة ، التى تؤديها التربية ، وهى وظيفة المحافظة على التراث والأوضاع الاجتماعية الراهنة. ومن الوظائف التى تقوم بها التربية ، ولا يقوم بها التطبيع نقد التراث الاجتماعى والثقافى ، وتعديله ، أو تغييره ، إن وظيفة التجديد الثقافى من اختصاص التربية وحدها. ولا يعرف جيمس التربية بأنها " مجرد تكوين للعادات " لأن التعريف يدخل التربية فى نطاق علم النفس. إنه يتحدث بالحرى عن تنظيم للعادات" على نحو يعين على زيادة الرفاهية الشخصية للفرد. إن جيمس غير معنى بالعادات بصفة عامة ، وإنما بالعادات التى تعين على تحسين الإنسان وترقيته . يقول جيمس : "ومهمة المربى الأساسية ، ووظيفته المتميزة ، هى التخلص من الترابطات ،

وأنواع التداعى السيئة ، أو الخاطئة ، وطرحها ، ونبذها ، ثم بناء غيرها فى الشخصية ، وتوجيه الاتجاهات الترابطية إلى أكثرهم ثمرة ، وإخصابا للشخصية"(١٤٨). فالتربية ليست مجرد تكوين عادات ، وإنما هى عادات موجهة وجهة مرغوبة . وإصرار جيمس على توجيه العادات وجهة مرغوبة فى تعريفه للتربية ، يجعله قريبا من جون ديوى ، ووليم كلباتريك . فديوى يعرف التربية بأنها النمو ، وإعادة بناء الخبرة ، والحياة . وفى أحيان كثيرة يصعب معرفة ما إذا كان ديوى يتحدث عن التربية ، أو الحياة ، أو النمو بمعناه السيكولوچى. إن فهم النظرية التربوية لديوى توجب معرفة موقفه الفلسفى العام. إنه معنى بالمعنى الإيجابى للنمو ، وإعادة بناء الخبرة ، والحياة. إنه لم يعرف التربية بأنها " مطلق النمو أوإعادة بناء الخبرة أو الحياة ". فالنمو الحق فى رأيه ، هو النمو فى ظل الديمقراطية ، الديمقراطية هى أفضل صورة للمجتمع(١٤٩). وإعاء بناء الخبرة هى إعادة تنظيمها على نحو " يضيف إلى معنى الخبرة ويزيد قدرتها على توجيه الخبرات اللاحقة "(١٥٠) ، وكذلك الحال مع الحياة ، فالتربية لا تؤدى إلى أى نوع من الحياة ، وإنما تعمق معنى الحياة. وبالرغم من أن كلباتريك يوافق ديوى على مفاهيم النمو ، وإعادة بناء الخبرة ، والحياة باعتبارها مكونات أساسية لمفهوم التربية ، إلا أنه لا يتوقف عند هذه المفاهيم المطلقة ، وإنما يذهب أبعد من ذلك ليبين مسارات أفضل للنمو ، وإعادة بناء الخبرة ، ويحدد خصائص الحياة الجيدة(١٥١).

والتربية فى رأى جيمس هى عملية إصلاح هدفها الأساسى إصلاح الفرد ، إنه ذو اتجاه فردى يهتم بالتربية الفردية ، أكثر من اهتمامه بالتربية الاجتماعية، ومن ثم كانت التربية عنده تنمية فردية أكثر منها تنشئة اجتماعية. ولا يستدل

بيانه للآثار الاجتماعية لتكوين العادات على عنايته بالمجتمع ، لأنه كان معنيا بالعادات الفردية التي يمكن أن يكون لها آثار اجتماعية. فالتربية فى رأيه تهدف إلي تنظيم الميول الفطرية ، والعادات المكتسبة لإحداث تكييف بين الفرد وبيئته. والإصلاح الاجتماعى نفسه يبدأ بنمط فردى يقلده الآخرون (١٥٢) ، أنه يعتبر التربية عملية إصلاح وترقية للفرد. ولا مانع من تشبيه التربية بالاصلاح مع أخذ الاحترازات التالية فى الاعتبار فإصلاح الناشئة يعنى اتخاذ الإجراءات اللازمة لجعلهم أفضل. والتشابه بين التربية والإصلاح ينشأ من إشتمالهما على عمليات تهدف إلى تنمية خصائص مرغوبة ، ولكن الفرق بينهما يتمثل فى ثلاثة أمور يمكن إجمالها فيمايلى :

١- كلمة إصلاح تعنى خللا أو إنحطاطا بالقياس إلى معيار معين ، ولكن كلمة تربية لا توحى بهذا المعنى . إنها تتمثل فى فتح آفاق جديدة لم يألفها الفرد أو المجتمع.

٢- كلمة إصلاح تشير إلى عمليات محدودة ، مثل جعل الفرد أقدر على التكيف ، أو أحكم ، أو أكثر إقتصادا ، ... إلخ. أما التربية فأعم من ذلك ، لأنها تشتمل على جميع أنواع السلوك ، أو الشخصية برمتها .

٣- لا تقتصر التربية على تنمية ماهو مرغوب فيه اجتماعيا ، وإنما تمتد لتشمل المعرفة ، والفهم ، والاستقلال ، وعدم الإذعان ، وغير ذلك مما لا يعتبر مرغوبا فى ظل مجتمع معين ، أو حكومات معينة.

٢- برنامجه التربوى :

لقد عنى جيمس بمختلف أنواع النمو الجسمى ، والعقلى والوجدانى ، ووضع ملامح برنامج تربوى يعين على تحقيق هذه الأنواع المختلفة من النمو ،

وكان برنامجه قريبا من البرنامج الذى وضع جان جاك رسو من حيث اشتماله على ثلاث مراحل متعاقبة ، هى المرحلة الحسية ، والمرحلة العقلية ، والمرحلة الاجتماعية. ولقد أوجب مراعاة خصائص النمو فى كل مرحلة ، وحدد بعض المبادئ التربوية التى تعين على إنجاح برنامجه التربوى ، مثل أهمية معرفة المعلمين لاهتمامات التلاميذ وميولهم، واستعداداتهم ، ومراعاة الفروق الفردية القائمة بينهم ، وانتهاز اللحظات السيكولوچية المناسبة ، لتنمية ميولهم وتكوين عاداتهم ، وتوفير البيئة التربوية الزاخرة بالمثيرات التى تعين على توسيع آفاق التلاميذ ، وزيادة مدركاتهم ، وتأكيده على أهمية الإرجاع أو التغذية الراجعة، والنشاط الذاتى للتلميذ ، وغير ذلك مما يعترف المربون المحدثون بأهميته. ولقد أكد جيمس أيضا أهمية بعض المبادئ ذات الأهمية التربوية المشكوكة ، مثل تأكيده لأهمية المنافسة فى التعليم. يقول جيمس : " إن الشعور بالتنافس رابض فى قاع ونخاع وجودنا ذاته "(١٥٣). ويضيف " إننى كعالم نفس ... اعترف بالشك فى قدرتنا على الاستغناء عن هذا الحليف (يريد المنافسة) "(١٥٤). ولقد أجمل كومز Combs الانتقادات الموجهة إلى المنافسة باعتبارها مبدأ تربويا فيمايلى : " (١) المنافسة لها قيمة لمن يعتقدون فى قدرتهم على الفوز فقط ، (٢) المنافسة تثبط هـمم من لا يجدون فى أنفسهم القدرة على الفوز ، (٣) حينما تصبح المنافسة بالغة الأهمية تنعدم الأخلاق ، وتصبح جميع الوسائل مشروعة لتحقيق الغاية من المنافسة "(١٥٥). فالتلاميذ لا يتنافسون فيما بينهم إلا إذا تأكدوا من إمكان فوزهم. وإكراه التلاميذ على المنافسة يؤدى إلى إحباطهم ، وتثبط هممهم ، وتمردهم. فإذا أجبرت طفلا على التنافس ، فقد يؤدى العمل بغير إتقان ، أو يؤديه بروح معنوية منخفضة ، وقد يثور على من يرغمه على التنافس . إن القيمة الدافعة للمنافسة ليست عامة ، وإنما هى مقصورة على

فئة معينة من التلاميذ . إن أغلب التلاميذ يقنعون بالتفرج ، ومشاهدة المتنافسين، ومن ثم تكون الأهمية الدافعية للمنافسة محدودة. وللمنافسة تأثيرات سالبة تتعلق بتشجيع الغش ، واستخدام جميع الوسائل ، سواء أكانت خلقية أم غير خلقية ، تحقيقا للفوز ، فضلا عن تنميتها للمشاعر السالبة بين التلاميذ والإساءة إلى الجو الاجتماعي داخل الفصل بصفة عامة. ويبدو أن جيمس كان على وعي بمخاطر المنافسة ، ولذلك دعا المعلمين إلى الإفادة قدر المستطاع من المبدأ حيث يقول : " المعلم الحصيف هو الذى يفيد من هذه الغريزة ويستعملها .. بطريقة تمكنه من أن يحصد منها الحد الأعلى من المزايا ، والحد الأدنى من الضرر "[١٥٦]. ومن مبادئه التربوية المشكوكة أيضا إعتقاده في أن الإنسان لا يتعلم جديدا بعد سن الخامسة والعشرين . وهذا يذكرنا بموقف بياجيه من الذكاء ، ولكن خطأ جيمس أفدح لأن بياجيه يتحدث عن نمو الذكاء ، ولكن جيمس يتحدث عن القدرة على التعلم ، مشكلة امبيريقية لا تنحسم إلا بالرجوع إلى الواقع الامبيريقى. وتكشف قراءة الواقع عن أن الإنسان يتعلم ما دام حيا.

المـراجـع

1- Wids, E., & Lottich, K., The Foundations of Modern Education, (Third ed.), Holt , Rinehart and Winston, New York, 1966, P. 290.

2- James, W., The will to Believe, Dover Publications, Inc., New York, 1956, P. 218.

3- James, W., The Principles of Psychology, Vol. 1, Dover, New York, 1918, P., 225.

4- Perry, R., The thought and character of William James as revealed in his unpublished correspondance and notes, Vol. 2 , Boston, 1935, PP., 286 - 287.

٥- وليم جيمس : أحاديث للمعلمين والمتعلمين (ترجمة محمد على العريان) ، ط٢ ، عالم الكتب ، ١٩٨٠ ، ص ص ٥٥ - ٥٦.

6- Perry, R., Op. Cit., P. 315.

7- James, W., " The Ph.D. Octopus" in William James, Memories and studies, Longmans, New York, 1911, P., 334.

٨- محمود زيدان : وليم جيمس ، دار المعارف ، ١٩٥٨ ، ص ٩.

9- Mills, W., Sociology and Pragmatism, Oxford Univ. Press, New York, 1966, P., 215.

10- Gratten, C., " The three Jameses", quoted in Perry R., The thought and character of William James, Vol. 1 , Boston, 1935, P., 6.

11- Wright, W., A history of Modern Philosophy, (2nd ed.). The Macmillan Co., New York, 1942, P. 506.

١٢- يوسف كرم : تاريخ الفلسفة الحديثة ، ط٥ ، دار المعارف ، (بدون تاريخ) ، ص ٤١٦.

13- Perry, R., Op. Cit., PP. 11 - 12.

14- James, H., Notes of a son and brother, 1914, quoted in Perry, R., Op. Cit., P., 12.

١٥- محمود زيدان : مرجع سابق ، ص ١٣.

16- Perry, R. Op. Cit., P., 101.

17- Blau, J. "Introducation" in William James, Pragmatism and other essays (6 th ed.), Washington Square Press, New York, 1975, P., VI.

18- Perry, R. Op. Cit., P., 146.

19- The Encyclopedia of Education, Vol. 5 , 1971, P., 239.

20- Perry, R., Op. Cit., P., 49.

21- Wright, W., Op. Cit., P., 507.

22- Durant, W., The Story of Philosophy, Garden City Publishing Co., New York, 1943, P. 381.

23- Ayer, A., "Introduction" in William James, Pragmatism Harvard Univ. Press, 1978, PP. viii - ix.

24- James, W., A Pluralistic Universe, New York, 1909, P., 212.

25- Ibid, P., 213.

26- Perry, R., Op. Cit., P., 209.

27- Wright, W., Op. Cit., P., 507.

28- Perry, R., Op. Cit., P., 209.

29- Ibid, P., 221.

30- Ibid, P., 521.

31- Ibid, P., 229.

32- Encyclopedia Americana, Vol. 15, 1983, P., 682.

33- Allen, G., William James : A Biography, Viking, New York, 1967, P., 158.

34- Wright, W., Op. Cit., P., 507.

35- Ibid, PP., 507 - 508.

٣٦- محمود زيدان ، مرجع سابق ، ص ١٥.

37- Wright, W., Op. Cit., P., 508.

38- Stumpf, S., Philosophy : History and Problems, (2nd ed.), Mc Graw - Hill, New York, 1977, P., 44.

٣٩- محمود زيدان ، مرجع سابق ، الفصل الأول.

40- The Encyclopedia of Education, Vol. 5, 1971, P., 240.

41- Kallen, H., William James and Henri Bergson : A study in contrasting theories of life, The University of Chicago Press, Chicago, 1914, P., viii.

42- Russell, B., A History of Western Philosophy, Simon and Schuster, New York, 1945, P., 811.

٤٣- محمد على العريان ، " مقدمة " فى وليم جيمس : أحاديث المعلمين والمتعلمين ، مرجع سابق ، ص ٢٨.

44- James, W., Pragmatism, Op. Cit., PP. 9 - 12.

45- Ibid, Lecture I, especially PP., 13 - 24.

46- Ibid, P., 20.

47- Ibid, P., 23.

48- Ibid, P., 15.

49- Ibid, P., 17.

50- James, W., The varieties of religious experience : A study in human nature, (38 th ed.), Longmans, New York, 1935, P., 122.

51- James, W., Pragmatism, Op. Cit., P., 79.

52- Ibid.

53- Ibid, PP., 193 - 194.

54- Ibid, P., 28.

55- James, W., Talks to teachers on Psychology, Norton and Co., New York, 1958, P., ix.

56- James, W., Letter to Dewey, August, 1908, in Letters of William James, Vol. 2, edited by Henry James, Little, Brown, Co., 1926, P., 310.

57- James, W., Pragmatism, Op. Cit., P., 28.

58- Ibid.

59- Ibid, P. 97.

60- James, W., The Meaning of truth, Harvard Univ. Press, 1978, P., 37.

٦١- وليم جيمس : أحاديث للمعلمين والمتعلمين ، مرجع سابق ، ص ٧١.

62- James, W. Pragmatism, Op. Cit., P., 35.

63- James, W. The will to believe, Op. Cit., P., 31.

64- James, W., Pragmatism, Op. Cit., P., 42.

65- Ibid, P., 204.

66- Ibid, P., 97.

67- James, W., The meaning of truth, Op. Cit., P., 76.

68- James, W., pragmatism, Op. Cit., P., 83.

69- Ibid, P., 96.

70- Ibid, P., 100.

71- James, W., The meaning of truth, Op. Cit., PP., 61 - 62.

72- Ibid, P., 63.

73- James, W., Essays in radical empricissm, Longmans Green, New York, 1922, P., 42.

74- James, W., The meaning of truth, Op. Cit., PP., 63 - 63.

75- James, W., Essays in radical empricism, Op. Cit., PP., 41 - 42.

76- James, W., The meaning of truth, Op. Cit., PP., 6 - 7.

77- James, W., Pragmatism, Op. Cit., P., 123.

78- James, W., The Varieties of religious experience, Op. Cit., P., 3.

79- James, W., The will to believe, Op. Cit., P., 95.

80- James, W., The varieties of religious experience, Op. Cit., P., 97.

81- Ibid, P., 25.

82- James, W., The will to believe, Op. Cit.,PP. , 96 - 97.

83- Ibid, P., 20.

84- James , W., Pragmatism, Op. Cit., P., 131.

85- James, W., The varieties of religous experience, Op. Cit., P. 78.

86- Ibid, P., 48.

87- Ibid, P., 329.

88- Ibid, P., 331.

89- James, W., Pragmatism, Op. Cit., P., 144.

90- James, W., The Varieties of religous experience, Op. Cit., P. 331.

91- Ibid, P., 526.

92- Ibid, P., 41.

93- Ibid, P., 57.

94- Ibid, P., 339.

95- Ibid, PP., 339 - 340.

96- Ibid, P., 320.

97- James, W., The will to believe, Op. Cit., P., 163.

98- Ibid, P., 143.

99- Ibid, P., 146.

100- James, W., The varieties of religious experience, Op. Cit., P., 271.

١٠١- وليم جيمس : أحاديث للمعلمين والمتعلمين ، مرجع سابق ، ص ٧٣.

١٠٢- نفس المرجع ، ص ١١٢.

١٠٣- نفس المرجع ، ص ١١٤.

104- James, W., The principles of psychology, Op. Cit., Vol. 1, P., 121.

١٠٥- وليم جيمس : أحاديث للمعلمين والمتعلمين ، مرجع سابق ، ص ١١٣.

106- James, W., The principles of psychology, Op. Cit., P.,122.

107- Ibid, PP., 123 - 126.

١٠٨- وليم جيمس : أحاديث للمعلمين والمتعلمين ، مرجع سابق ، ص ٢٤٤.

١٠٩- نفس المرجع ، ص ٨٤.

١١٠- نفس المرجع ، ص ص ٢٥٢ - ٢٥٣.

١١١- نفس المرجع ، ص ١٩٦.

١١٢- نفس المرجع ، ص ٨٠.

١١٣- نفس المرجع ، ص ١٩٧.

١١٤- نفس المرجع ، ونفس المكان.

١١٥- نفس المرجع ، ص ص ١٩٧ - ١٨٠.

116- James, W., The principles of psychology, Op. Cit., Vol. 2, P., 402.

١١٧- وليم جيمنس : أحاديث للمعلمين والمتعلمين ، مرجع سابق ، ص ٢١٧.

١١٨- نفس المرجع ، ص ص ٧٢ - ٢٧١.

119- James, W., "The proposed shorting of the college course" Harvard Monthly, Vol. II, 1891, P., 129.

120- James, W. "The social Value of the college - bred" Mc clure's Magaxine, Vol. 30, 1908, PP., 419 - 420.

121- James, W., The Ph.D. Oxtopus, Op. Cit., P., 334.

122- Ibid, P., 336.

123- James, W., "Stanford ideal destiny" in William James, Memories and studies, Op. Cit., P., 362.

124- James, W., Essays in Philosophy, Harvard Univ. Press, Cambridge, 1975, P., 5.

١٢٥- وليم جيمس : أحاديث للمعلمين والمتعلمين ، مرجع سابق ، ص ص ٩٥ - ٩٦.

126- Dewey, J., How we think. D.C. Heath and Co., New York , 1909, P., 72.

127- Kilpatrick, W., Foundations of method. The Macmillan Co., New York, 1925, PP., 203 - 206.

١٢٨- وليم جيمس : أحاديث للمعلمين والمتعلمين ، مرجع سابق ، ص ٢٣٨.

١٢٩- نفس المرجع ، ص ١٥٧.

١٣٠- نفس المرجع ، ص ١٦٠.

131- James, W., The principles of psychology, Op. Cit., Vol. 1, P., 127.

١٣٢- وليم جيمس : أحاديث للمعلمين والمتعلمين ، مرجع سابق ، ص ١١٨.

١٣٣- نفس المرجع ، ص ١٨٠.

١٣٤- نفس المرجع ، ص ص ١٣٠ - ١٣٢.

١٣٥- نفس المرجع ، ص ١٨٨.

136- James, W., The principles of psychogy, Op. Cit., Vol.2, P., 401.

١٣٧- وليم جيمس : أحاديث للمعلمين والمتعلمين ، مرجع سابق ، ص ص ١٠٧ - ١٠٨.

١٣٨- نفس المرجع ، ص ص ٥١ - ٥٣.

١٣٩- محمد على العريان ، " مقدمة " فى وليم جيمس : أحاديث للمعلمين والمتعلمين ، مرجع سابق ، ص ٤٢.

140- Allen, G., William James, Op. Cit., P., 300.

141- James, W., Letters of William James, Op. Cit., PP., 15 - 16.

142- "William James to Henry James - May , 1907" in Letters of William James, Ibid, Vol. 2, PP., 279 - 280.

143- "William James to Theodore Flowrnoy, March, 26 , 1907", Ibid, P., 268.

144- Ibid, P., 12.

145- Ibid, P., 14.

146- James, W., Essays in radical empricism, Op. Cit.

١٤٧- محمود زيدان : وليم جيمس ، مرجع سابق.

١٤٨- وليم جيمس : أحاديث للمعلمين والمتعلمين ، مرجع سابق ، ص١٣٢.

149- Dewey, J., Democracy and Education, The Macmillan Co., New York, 1912, PP., 95 - 97.

150- Ibid, PP., 89 - 90.

151- Kilpatrick, W., Foundations of method , Op. Cit., PP., 197 - 198.

١٥٢- وليم جيمس : أحاديث للمعلمين والمتعلمين ، مرجع سابق ، ص ٢٦٠.

١٥٣- نفس المرجع ، ص ٩٨.

١٥٤- نفس المرجع ، ص ٩٩.

155- Combs, A., Myths in Education, Allen & Bacon, Inc., Boston, 1979, P., 166.

١٥٦- وليم جيمس : أحاديث للمعلمين والمتعلمين، مرجع سابق ، ص ٩٩.

9

الفصل التاسع

لوك فيلسوفاً وسياسياً ومربياً

أولاً : مقدمة

ثانياً : تعريف بالرجل وظروف العصر

ثالثاً : آراؤه الفلسفية

رابعاً : آراؤه السياسية والاجتماعية

خامساً : آراؤه التربوية

سادساً : ملاحظات على آراء لوك

لوك فيلسوفا وسياسيا ومربيا
عرض ونقد

أولا: مقدمة :

تتمثل وظيفة الفكر في جميع الأزمنة والأمكنة فى أمرين : أحدهما التمييز بين الحق والباطل ، والحقيقة والخيال ، وثانيهما تقديم تفسير مقبول لما تكون عليه الأشياء في مختلف الظروف والأحوال . والتفسير هو صياغة فكرة أو معتقد أو نظيرة ، أو اعادة صياغتها فى ضوء الاهتمامات الراهنة للمجتمع . ولا معنى لأن تفسر سوى أن تقدم طائفة من الافتراضات المناسبة لعقلية العصر ، أو تشبع حاجات الناس فى مجتمع معين. فالبقع الموجودة على سطح القمر يمكن أن تفسر من وجهة نظر دينية أو علمية . فالتفسير الدينى يقرر أن الله أراد أن تكون على القمر بقع ، والتفسير العلمى يقرر أن البقع حفر بركانية . وليس التفسيرالعلمى بأصدق من التفسير الدينى ، لأن المعمول عليه هو مدى مناسبة أحد التفسيرين للاتجاهات الغالبة على عقلية العصر . والتفسير المرضى يكون على نحوين : أحدهما موافقته للحقائق أو التعاليم السائدة ، سواء أكانت دينية أم غير دينية ، وثانيهما اشباعه لاهتمامات الناس فى عصر من العصور ، أو فى مجتمع من المجتمعات وكان التفسير المقبول فى القرن السابع عشر هو ما أعان الإنسان على التحكم فى الأشياء من خلال ترقية قواه وتوسعة آفاقه ، وزيادة عظمته . لقد أراد الناس فى ذلك العصر التخلص من الخرافات والتكيف مع عصر العلم ، والتحكم فى الطبيعة ، والكشف عن الجديد . ومن ثم عنوا بالإجابة

عن كيف لا لماذا يحدث ما يحدث ، واعتبروا النزعة المدرسية مجهلة ، وعائقا يحول دون التقدم . ويبدو الاتجاه الجديد جليا فى أعمال بيكون ، وديكارت ، وهويز ، وملتون ، وبويل ، وجاليليو ، ولوك . ولقد عبر لوك عن هذا الاتجاه تعبيرا دقيقا بدأ في موقفه من المعرفة الإنسانية والتنظيمات الحكومية ، والبرامج التربوية ، والدراسة الراهنة معنية ببيان أهم ملامح فكره الفلسفى والاجتماعى والتربوى ، وتقويمه في ضوء موقفه الفلسفى العام وفى ضوء الحقائق العلمية الراهنة.

ثانيا : تعريف بالرجل وظروف العصر :

عاش جون لوك فى الفترة من سنة ١٦٣٢ الى سنة ١٧٠٤ ، فعاصر التغيرات العقلية والعلمية والاقتصادية ، والسياسية التي وقعت فى تلك الفترة، التى امتدت من السنة السابعة لحكم الملك تشارل الأول الى السنة الثالثة من حكم الملكة آن [١] ولقد شهدت تلك الفترة تقدما كبيرا فى طرق البحث العقلى والأمبيريقى ، فانصرف الفلاسفة عن بناء الأنساق الفكرية الطموحة التى تفسر العلاقة بين الله والعلم والإنسان ، وتوفروا على دراسة الإنسان ، وبخاصة نظرية المعرفة [٢] وبينماكان بيكون يحاول إعادة البناء الكلى للمعرفة الانسانية ، كان لوك قانعا بتطهير طريق المعرفة من العقبات التى توجد فيه . وفى أثناء تطهيره للطريق وازالته للعقبات بلغ الى نظريته فى المعرفة . وبالرغم من تأثر نظرية لوك فى المعرفة بالآراء التجريبية لبيكون وهوبز إلا أنه انفرد عنهما بالدراسة النقدية لقوى العقل . « ففى الوقت الذى سلم فيه بيكون وهوبز وديكارت بقدرة العقل على البلوغ إلى اليقين ، وأنكر فيه هيوم امكان البلوغ إلى المعرفة اليقينية ، تردد لوك فى إبداء رأيه حتى تتاح له دراسة قوى العقل ، وقدرته على اكتشاف

العـالم » [٣] وعلى الرغم من الظروف الاقتصادية التعسة التى عاشتها انجلترا فى تلك الفترة - من غلبة الوحدات الزراعية الصغيرة والتكنولوجيا الساذجة ، وضيق الرقعة المنزرعة ، وضعف الاستثمارات ، وضيق فرص العمل ، وعجز الاقتصاد عن إعالة الناس [٤] - فقد ظهرت حركات تنادى بالحرية وتتنكر لسلطة الدولة والكنيسة فى مسائل الاقتصاد والاعتقاد . ولقد اعتبرت ثورة ١٦٨٨ تعبيرا عن رغبة الناس فى التغيير وحرصهم على ممارسة حقوقهم المدنية والدينيـة [٥] ومما هو جدير بالذكر أن جون لوك مهد لتلك الثورة التى أحدثت ثورات مماثلة فى أمريكا سنة ١٧٧٦ وفى فرنسا سنة ١٧٨٩ .

وجون لوك رجل انجليزى تحرر من جماعة المتطهرين فاكتسب أفضل سماتها - من صلاح ، وتقوى وحكمة واجتهاد ، وتسامح وتكامل ، واعتماد على النفس ، وحب للحرية - من خلال تدريبه المنزلى والمدرسى [٦] وكانت أمه امرأة صالحة وأما متدينة رحيمة وماتت وهو صغير [٧] وكان أبوه ضابطا فى الحرس الملكى ، وتميز بالغلظة والقسوة ، وتحكم فى ابنه صغيرا وعامله كصديق كبيرا [٨] مما دفع لوك الى احترامه . وبلغ من احترام لوك لأبيه وتأثره بطريقته فى التربية أن نصح أصدقاءه باتباع طريقة أبيه فى تربية أبنائهم [٩] وكان والد لوك شخصية مثيرة داخل الوطن وخارجه ، فاستغل نفوذه فى الحاق ابنه بمدرسة وستمنستر فى لندن ثم بكلية كنيسة المسيح فى اكسفورد . وكانت هاتان المدرستان تابعتين لإشراف المتطهرين . ولقد كره لوك مدرسة وستمنستر لصعوبة المنهج الذى تقدمه وصرامة طرق التعليم المتبعة إذ تألف المنهج المدرسى من اللغات اللاتينية ، والإغريقية ، واليهودية ، والعربية . وكانت المناظرات تعقد بين الطلبة فى شعر ونثر تلك اللغات ، توطئة لاختيار من يدخل الجامعة من

الـطـلاب [٩] ولم يكن الحال أفضل فى كليـة كنيسة المسيح مما كان عليـه فى مدرسة وستمنستر اذ تألف المنهج الدراسى فى الجامعة من أعمال أرسطو التى غلب عليها المصطلحات الغامضة ، والعناية بالمشكلات قليلة الأهمية [١٠] الأمر الذى دفع لوك إلى انتقاد تلك المناهج التقليدية ، التى كانت تعد الناشئة للحياة بعيدا عن الحيـاة . وبالرغم من تلك الصعوبات فقد نجح لوك فى دراسته الجامعية، ووقع تحت تأثير جون أوس أحد المتطهرين الداعين الى التسامح الدينى والسياسى فأخذ عنه بعض الأفكار التى بدت فى أعماله اللاحقة ، وحصل على منصب تعليمى فى الجامعة لتدريس اللغة الإغريقية . وكان يمكن للوك أن يصبح رجلا من رجال الدين ولكنه « أثر الإرتباط ببويل . ودراسة علم النبات - الجانب العشبى من الطب ولكنه لم يحصل على وظيفة لتدريس الطب فى الجامعة» [١١].

ومن الأحداث المهمة فى حياة لوك التقاؤه باللورد زشلى - وهو من أقدر الشخصيات السياسية والاجتماعية فى الوقت الذى عاش فيه لوك . ولقد نشأت صداقة وطيدة بين لوك وأشلى مرجعها الى اعجاب أشلى بلوك ، ونجاح لوك فى إجراء عملية خطيرة لأشلى اقتضت إزالة بعض الأورام عن الكبد . وأصبح الارتباط بين الرجلين مفيدا لكليهما . فلقد توفر لوك على تقديم المشورة للورد أشلى ، وتطبيبه وتطبيب ذويه . ، وتعليم حفيده ايرك أشلى ، وحصل لوك بفضل معونة أشلى على عدد من المناصب ، مثل سكرتير الملاك المتحدين فى ولاية كاليفورنيا ، وسكرتير مكتب أشلى للتجارة الخارجية . كما حصل على بعض أفكاره الفلسفية والسياسية من خلال مناقشاته مع اللورد أشلى وحفيده الذى رباه لوك وفقا لآرائه التربوية [١٢] ولقد اضطلع ايرك أشلى بدور كبير فى

الإعداد لثورة ١٦٨٨ فانعكس ذلك سلبا على جون لوك الذى اتهم بتربيته وتنويره ، فحكم عليه بالنفى ، وعاش فى فرنسا فى المدة من ١٦٧٥ الى ١٦٧٩ ، وفى هولندا فى المدة من ١٦٨٣ الى ١٦٨٩ . وكانت الفترة التى قضاها لوك فى هولندا عاملا حاسما فى تنميته الفلسفية والسياسية . إذ استطاع أن يراجع ملاحظاته الفلسفية ، ويكمل كتابه « مقالة فى العقل الإنسانى » وبعد نجاح ثورة ١٦٨٨ عاد لوك الى انجلترا سنة ١٦٨٩ ، وقضى بقية حياته فى القرية التى ولد فيهاحتى وافته المنية سنة ١٧٠٤ (١٣).

ثالثا : آراؤه الفلسفية :

اشتهر لوك فيلسوفا بعد نشره لكتابه « مقالة فى العقل الانسانى » وحظيت كتاباته عن التربية والاقتصاد والحكومة المدنية والتسامح الدينى باهتمام الكثيرين لكونه صاحب نظرية فى العقل الإنسانى ولكى نفهم كتابه « مقالة فى العقل الإنسانى » ، الذى يعتبر أهم أعماله الفلسفية ، يجب أن نتذكر خصائص لوك الشخصية ، والظروف الاجتماعية والسياسية التى عاشها ، لأن « معظم ما كتبه لوك كان نتيجة لأحداث ومواقف معينة ، وقصد به التغلب على عوائق الحرية العقلية والدينية والمدنية » (١٤) ويقدم لوك نفسه تقريرا عن كيفية انشغاله بالمشروع العقلى ، الذى تفتق عن كتابه « مقالة فى العقل الانسانى » حيث يقول : « إذا كان مناسبا أن أضايقك بتاريخ المقالة فيجب أن أخبرك بأن خمسة أو ستة من الاصدقاء ، التقوا فى بيتى لمناقشة موضوع بعيد عن موضوع المقالة، فوجدوا أنفسهم محوطين بالمشكلات من كل صوب وبعد أن أربكنا أنفسنا لفترة، دون أن نقترك من حسم تلك الشكوك ، وقع فى خاطرى أننا سلكنا طريقا خاطئا وأن من الضرورى أن نفحص قدراتنا ، ونعرف ما يناسب عقولنا من الموضوعات،

قبل أن نشرع فى أمثال تلك المباحث . وهذا ما عرضته على جماعة الأصدقاء فوافقوا . وكان هذا ما ينبغى بحثه أولا . ومعنى ذلك أن بعض الأفكار المتسرعة غير المفهومة التى تتعلق بموضوع لم أفكر فيه ، هى التى مهدت الطريق إلى المقـالة » (١٥) إن لوك لم يذكر الموضوع الذى أربك الأصدقاء ، وقادهم الى البحث فى حدود المعرفة الإنسانية . ولكن جيمس تيرك يذكر أن الموضوع كان مناقشة حول مبادئ الأخلاق والدين (١٦) ومعنى ذلك أن مشروع لوك كان مرتبطا منذ البداية بأسرار الوجود التى يعين الدين على كشفها . إنه حاول بحث علاقة الفهم الإنسانى بحقائق الوجود ، وبيان حدود المعرفة الإنسانية ، وإمكان الإفادة من الاحتمالات تعويضا عن قصور المعرفة الإنسانية . وكانت المقالة محاولة جادة فى البحث المعرفى وثورة على دوجماطقية العصور الوسطى ، والوجود المجرد عن اسبينوزا، والمادية الفسيولوجية عند هوبز . ولعل ذلك يتضح من قوله : « لن أعني بالجانب الفيزيائى للعقل ولن أجهد نفسى بفحص ماهيته سواء أكانت مادية أم روحية أو بحركة أرواحنا الحيوانية ، أو التغيرات الحادثة في اجسامنا .. حينما نحصل على أفكار فى عقولنا ، ولا بماإذا كانت تلك الأفكار تعتمد على المادة أو لا تعتمد (١٧).

ولقد بدأ لوك بحثه فى المعرفة بإخضاع العقل الإنسانى للدراسة كما لو كان موضوعا من موضوعات العالم واستهدف دراسة أصل المعرفة الإنسانية ، ومداها ، ومبلغ اليقين فيها ، وحدد موضوعه فى دراسة قدرات العقل حينما يدرك ، وكيف يكون أفكاره ، والأسس التى يعتمد عليها فى الاعتقاد (١٨) وتألفت طريقته فى البحث من ثلاث خطوات هى بحث أصل الأفكار التى يلاحظها الإنسان فى عقله ويكون على وعى بها ، وبيان طبيعة المعرفة التى

يكونها العقل بوساطة تلك الأفكار ، ومدى تلك المعرفة ، ومبلغ اليقين فيها ، والبحث فى أسس الاعتقاد والرأى ، أى درجة موافقة الإنسان على قضية ما باعتبارها صحيحة [١٩] ولقد عنى بدراسة تلك الموضوعات ليبصر الإنسان بحدود معرفته ، وطبيعة الموضوعات التى يستطيع إدراكها ، فلا يكلف نفسه بالبحث عن موضوعات تتجاوز قدراته وتربكه . يقول لوك : « ليس عملنا هو معرفة كل شئ . ولكن بالحرى معرفة ما نحتاج اليه فى سلوكنا . فإذا عرفنا ذلك فلا حاجة لنا إلى إثارة مشكلات تتعلق بعجزنا عن معرفة كل شئ » [٢٠] واستنتج من بحثه أن المعرفة الإنسانية مقيدة بالأفكار التى تستثيرها الخبرة . فكل معرفة عنده تصدر عن الخبرة بالأشياء المادية والتفكير فيها . ولقد حرص لوك على بيان ارتباط الخبرة بالإحساس لأن الخبرة تعنى وعى العقل بعملياته وتبدأ العمليات العقلية حينما يزود العقل بالأفكار ، التى تأتى من الخارج عن طريق الحواس . وهذا يعنى أن عقل الإنسان فى البدء فارغ ، وأن الخبرة هى التى تسيطر عليه المعرفة . يقول لوك : « دعنا نفترض أن العقل - كما نقول - صفحة بيضاء خال من كل نقش وبدون أفكار ، ولكنه توجد فيه الأفكار ؟ ومن أين تأته المعرفة بالأفكار ؟ أقول فى كلمة واحدة : عن طريق الخبرة، فعن طريق الخبرة تستقبل عقولنا إدراكات عديدة متميزة ، وبالتالى توجد فيه أفكار عن أشياء العالم الخارجى كأفكار عن الأشياء الصفراء والبيضاء والساخنة والباردة ، والخشنة والناعمة ، والحلوة والمرة ، وجميع الخصائص الجسمية . والوجه الآخر للخبرة هو التأمل أو التفكير - أى نشاط العقل الذى ينتج الأفكار من خلال ملاحظة الأفكار السابقة التى قدمتها الحواس . ويشتمل التفكير على الإدراك الحسى والشك والاعتقاد ، و التعقل ، والمعرفة ، والإرادة ، وجميع تلك الأنشطة التى تنتج الأفكار متميزة عن الأفكار التى ندركها بالحس - فكل الأفكار التى

يحصل عليها الإنسان ترجع إما إلى الحس وإما إلى التفكير » (٢١).

والأفكار فى رأى لوك نوعان : بسيطة ومركبة . فالأفكار البسيطة تعتمد على الحس ، والأفكار المركبة تعتمد على الأفكار البسيطة . ومعنى ذلك أن الأفكار البسيطة هى المادة الخام التى تصنع منها المعرفة . إن العقل يدرك تلك الأفكار البسيطة على نحو سلبى عن طريق الحواس ، فحينما ننظر الى شئ تدخل أفكارفى عقولنا فرادى ، حتى لو كان الشئ مؤلفا من خصائص عديدة . فالعقل يستقبل خصائص البياض والبرودة ،والصلابة ، فى قطعة الثلج كلا على انفراد ، لأن كل فكرة تدخل عن طريق حاسة . فإذا استقبل العقل خصائص مختلفة عن طريق حاسة واحدة ، كالبرودة والصلابة ، فى الثلج التى تنتقل عن طريق اللمس، يصنف العقل تلك الإحساسات أو الأفكار ، ويميز بينها (٢٢) ويقسم لوك الأفكار البسيطة أربعة اقسام هي أفكار تصل الى العقل عن طريق حاسة واحدة، مثل أفكارنا عن الألوان والأصوات والطعوم التى تنتقل عن طريق حاسةالعين أو الأذن أو اللسان ، وأفكار تصل إلى العقل بأكثر من حاسة ، مثل أفكارنا عن الزمان ، والمكان ، والحركة ، والسكون ، وغيرها مما يدرك عن طريق حاستى البصر واللمس ، وأفكار تتكون فى العقل عن طريق التأمل فقط ، مثل أفكارنا عن الإدراك والإرادة ، وأفكار تتكون فى العقل عن طريق الإحساس والتأمل ، مثل أفكارنا عن الوجود واللذة والألم ... الخ. (٢٣) أما الأفكار المركبة فا تدرك على نحو سلبى بل يكون للعقل أثر فى تأليفها . وهى تتألف من الأفكار البسيطة ، التى يقوم العقل بتركيبها . والأفكار المركبة على ثلاثة أنواع هى أفكار مركبة عن الأعراض ، مثل فكرة الدستة ، التى نشأت من تكرار العقل لفكرة بسيطة أكثر من مرة ، وفكرة الجميل التى تنشأ من ربط العقل بين الأفكار

البسيطة عن الشكل واللون والصلابة ، وأفكار مركبة عن الجواهر ، مثل فكرتنا عن إنسان ما أو فكرتنا عن الإنسان بصفة عامة ، وأفكار مركبة عن العلاقات كتلك التى تنشأ من مقارنة فكرة بغيرها ، مثل أفكارنا عن العلاقات الزمانية والمكانية ، والذاتية والغيرة ، الخ (٢٤).

ويصر لوك فى الأشياء المدركة بين نوعين من الخصائص هما الخصائص الأولية ، والخصائص الثانوية فالخصائص الأولية هى التى تنتمى الى الشئ المدرك ذاته كالإمتداد ، والصلابة ، والشكل ، والحركة ، والسكون والعدد... الخ. وهذه الخصائص توجد فى الأشياء ذاتها . فأفكارنا عن الخصائص الأولية تماثل الخصائص الأولية كما هى فى الخارج ، فكرة الثلج تبدو مستديرة ، وهى بالفعل مستديرة ، وتبدو متحركة ، وهي بالفعل متحركة. أما الخصائص الثانوية فهى كالألوان ، والطعوم ، والروائح ، وتؤذى الى أفكار فى عقولنا ، وليس لها صداقات خارجها . فنحن نحصل على فكرة البارد حينما نلمس كرة الثلج ، ونحصل على فكرة البياض حينما نراها ، ولكن لا يوجد بياض أو برودة فى كرة الثلج . إن ما يوجد فى كرة الثلج هو الخاصية أو القوة التى تخلق تلك الخصائص فى عقولنا . إن تمييز لوك بين الخصائص الأولية والثانوية كان محاولة للتعبير بين الجوهر والمظهر كما فعل بيكون ، ولكن تسليمه بتلك الخصائص اضطره الى افتراض جوهر يحملها ، ولا نعرف ماهيته م. يقول لوك : « إذا سئل شخص ما الشئ الذى يلتصق به اللون أو الوزن فلن يستطيع الإجابة ، ولن يعرف سوى الأجزاء الممتدة . فإذا سئل ما تلك الأشياء التى تلتصق بها الصلابة أو الإمتداد فلن يكون أفضل حالا من الهندى ، الذى سئل عما يحفظ العالم ويمنعه من السقوط ، فقال فيل كبير ولما سئل عما يرتكز عليه الفيل ، قال على ظهر

سلحفـاة كبيرة ، ولمـا سئل عما ترتكـز عليــه السلحفـــاة ، قــال علــى شئ لا أعـرفـه »[٢٥] وبالرغم من أن فكرة لوك عن الجوهر أقل ميتافيزيقية من فكرة ديكارت ، واسبينوزا ، وليبنتز ، إلا أنها تتعارض مع موقفه الفلسفى العام ، وقادته الى الوقوع فى التناقض ، فأحيانا يميز لوك بين الجسم والعقل باعتبارهما جوهرين مختلفين [٢٦] ، فالجسم جوهر ممتد والعقل جوهر فكر ، وأحيانا أخرى يرى أن المادة يمكن أن تكتسب القدرة على التفكير بفضل تدخل الله وعنايته[٢٧] حقا إنه لم يقل إن المادة تفكر ، ولكنه يقرر إمكان حدوث هذا بفضل تدخل الله. وهكذا تصبح المادة كالعقل أو الروح ، ولا تختلف فى خصائصها عنها ، الأمر الذى يتعارض مع الموقف السابق.

ويقسم لوك المعرفة من حيث درجة وضوح الأفكار التى تشتمل عليها قسمين فهناك المعرفة الحدسية والمعرفة البرهانية . ففى المعرفة الحدسية ، يدرك العقل مباشرة وبدون واسطة أن الأبيض ليس بأسود وأن الدائرة ليست مربعا . والمعرفة الحدسية هى أوضح أنواع المعرفة وأكثرها يقينا [٢٨] وفى المعـــرفــة البرهانية ، يدرك العقل الاتفاق أو الاختلاف بين الأفكار عن طريق توسط أفكار أخرى ، فإذا أراد العقل أن يدرك العلاقة بين فكرة مجموع زوايا المثلث ، وفكرة زاويتين قائمتين . فإنه يضطر إلى البحث عن زوايا أخرى ، تساوى زوايا المثلث . وتكون فى نفس الوقت مساوية للزاويتين القائمتين [٢٩] وبالرغم من أن المعرفة البرهانية قد تكون يقينية ، إلا أن درجة اليقين فيهاأقل مما يوجد فى المعرفة الحدسية ومما هو جدير بالذكر أن لوك يعتقد أن معرفة الإنسان لذاته معرفة حدسية، وأن معرفة الإنسان لربه معرفة برهانية . ويميل لوك الى الإعتقاد فى أن نطاق المعرفة الانسانية محدود ، لأننا غير قادرين على معرفة جميع العلاقات

التى يمكن أن تقوم بين الأفكار ، ولأننا لا نستطيع أن ندرك خصائص جميع الأشياء ، ومعني ذلك أنه يدعو الناس الى القناعة بما يستطيعون معرفته ، فلا يتجاوزونه إلى مالا يسطيعون ، لأن المعرفة فى رأيه مكتسبة ، والاكتساب بعيد عن قوى العقل . ومن هنا كان رفضه لنظرية الأفكار الفطرية التى تقرر « أن فى عقولنا بعض الأفكار الأولية أو المبادئ الخلقية ، التى تبدو كما لو كانت مطبوعة على عقل الإنسان ، تستقبلها الروح فى وجودها الأول ، وتحضرها معها الى العالم » (٣٠) إن لوك لم يحدد أصحاب نظرية الأفكار الفطرية التى انتقدها ولم ينقل عنهم ، ولكنه كان على علم بأعمال ديكارت ، ويعرف موقفه من النظرية . والسؤال المهم هو لماذا لم يذكر لوك ديكارت فى هجومه على نظرية الأفكار الفطرية ؟ هناك إجابات محتملة ، منها أن الأحياء الإنجليزى لنظرية الأفكار الفطرية كان موجها ضد إمبيريقية لوك ، ولذلك آثر لوك الهجوم على المفهوم . كما أن لوك لم يعتبر نظرية الأفكار الفطرية من المعتقدات الأساسية لديكارت، وخشى أن يوهم القارئ ، من خلال هجومه على ديكارت أن فلسفته مختلفة كلية عن فلسفة ديكارت ، فى الوقت الذى يسلم فيه مثلما فعل ديكارت ، بوجود بعض الأفكار الصحيحة التى تعرف بالحدس ، مثل معرفتنا بالذات ، ومعرفتنا ببعض المبادئ الرياضية والخلقية ، ولذلك آثر ألا يذكر ديكارت وحجج لوك فى إبطال نظرية الأفكار الفطرية ممتعة على الرغم من تناقض بعضها مع موقفه الفلسفى.

رابعا : أراؤه السياسية والاجتماعية :

توجد أهم الآراء السياسية والاجتماعية للوك فى كتابه الرائع « رسالة فى الحكومة المدنية » ، ذلك الكتاب الذى مهل للتقاليد الليبرالية ، التى غلبت على

القرن الثامن عشر ، وألهم الثورتين الأمريكية والفرنسية وتجاوز القرن الثامن عشر بتأكيده على الحقوق الإنسانية ، والحريات الطبيعية . ففى هذا الكتاب يقول لوك: « نظرا لأن الإنسان يولد وله حق الحرية الكاملة . والتمتع غير المقيد بحقوق القانون الطبيعى وامتيازاته فلا يمكن أن يجرد من تلك الحقوق والامتيازات ، أو يخضع للقوة السياسية ، دون موافقته » (٣١) والكتاب مؤلف من جزئين : ففى الجزء الأول ، يحاول لوك بيان تهافت آراء فلمر ، فيما يتعلق بنظرية الحق الالهى للملوك والسلطة الأبوية ، وفى الجزء الثاني ، يقدم نظريته فى الحكومة المدنية أو التنظيم السياسى . إن فلمر يحاول تفنيد الحرية الطبيعية والمساواة بين الناس على اساس فهمه للتنزيل فى كتاب الخلق . إنه يفترض أن الناس يولدون فى العبودية لآبائهم ، وسمى هذه السلطة بالسلطة الأبوية أو حق الملكية . (٣٢) واعتمد على آيات من الإنجيل لتأييد قضيته حيث يقول : «كانت السلطة لآدم وللآباء من بعده حتى وقت الفيضان ، ثم افتقدت فى عهد نوح وبنيه، ثم تأسست مرة ثانية فى عهد الإسرائيليين ، حيث أعطى الرب لملوك بنى اسرائيل سلطة كبيرة انتقلت الى الآباء » (٣٣) وآدم لم يحكم بقانون ، وإنما حكم بإرادته ورغبته ، وكان الملوك كذلك وكان لهم سلطان على رعيتهم يماثل سلطان آدم على بنيه بما فى ذلك سلطان الحياة والموت (٣٤) فالملوك فوق القانون . ولقد اخترعت القوانين لأن الناس لا يستطيعون البلوغ الى الملوك أو الحكام فى كل وقت لمعرفة رغباتهم ، ولذلك وضع الملوك القوانين تعبيرا عن رغباتهم فى المواقف المختلفة (٣٥) ولكن لوك يفسر تلك الآيات على نحو لا يعطى آدم أو نوحا الحق فى السيطرة على الجنس البشرى ، إذ يعتقد أن الرب لم يمنح السلطة لشخص آدم وإنما منحها للإنسان بصفة عامة (٣٦) ويستدل على ذلك بآيات من الكتاب المقدس (٣٧) ويرى لوك أن السلطة الممنوحة للإنسان لم تكن على أخيه الإنسان ،

وإنما على الطبيعة والمخلوقات الأخرى [٣٨] فـإذا كـان الله أعطانا هذا الحق فى الاستمتاع بالأشياء ، فلا يعقل أن يكون شخص آدم هو المخصوص بالمنح [٣٩] ويرى فلمر أن السلطة العليا تتمثل فى الأبوة ولكن لوك يرى أن السلطة الوالدية ليست ممنوحة ، وإنما مكتسبة بالعرق والجد ورعاية الأبناء [٤٠] كما أنها ليست قاصرة على الأب ، وإنما للأم منها نصيب ، ربما يفوق نصيب الأب [٤١] ويدلل لوك على أن سلطة الأباء والأمهات على الأبناء ليست مصدرا للسلطة السياسية، لأن الكتاب المقدس يطلب من الأبناء أن يحترموا آباءهم ويطيعوهم . وكان ذلك فى مجتمعات سياسية قائمة بالفعل ، وبالتالى لا تكون سلطة الآباء على الأبناء هى أصل الحكومة السياسية [٤٢] ويؤكد أن كلمات الكتاب المقدس واضحة ، ويجب الاعتماد عليها [٤٤] وكأنه يمهد لخداعنا وأخذنا على غرة إذ يقسر الأمر الإلهى « كن نافعا ، وتكاثر ، وازرع الأرض » على أنه دعوة الى التقدم فى العلوم والفنون والآداب ، وكل ما يحقق الراحة فى الحياة [٤٥] ويستنتج أن الرب يحض على التقدم فى العلوم والفنون والتنظيمات السياسية التي توافقها ، ويحرم الأنظمة التى لا تعين على تحقيق التقدم فى تلك الميادين . ثم يناقش بعض المفاهيم المسيحية كالإحسان ، ووراثة الخطيئة الأولى ، على نحو يبين تناقض الإنجيل ، توطئة لصرف النظرعنه ، وتبرير اعتماده على العقل وحده. فلقد عارض لوك وراثة الخطيئة الأولى عن آدم ، على أساس أن ذلك يتعارض مع عدالة الله وخيريته . ويقرر أنه لا يعترف بسلطة العناية الإلهية . والتنزيل الصريح إلا إذا كانت موافقة للقانون الطبيعى ، الذى هو فى رأيه قانون العقل[٤٦] وليس معنى ذلك أن لوك كان ملحدا ، لأنه فهم القانون الطبيعى باعتباره قانون الرب ، موجها إلى الإنسان . ولا أدل على ذلك من قوله : «القانون الذى كان محتما أن يحكم آدم هو نفس القانون الذى يحكم ذريته -

قانون العقل »[٤٧].

ويقدم لوك فى الجزء الثانى من الكتاب نظريته السياسية . التى تعتمد على ثلاثة مقومات أساسية مستمدة من نزاعه مع فلمر ، وهى الملكية ، والسلطة الأبوية ، والتنظيم السياسى . وفيما يلى خلاصة لآرائه فى ثلاثة مقومات :

أ - الملكية :

يرى لوك أن الله هو المالك لكل شئ « يملك الإنسان كما يملك غيره من الكائنات الحية وغير الحية »[٤٨] ثم استخلف الله الإنسان فى العالم وزده بالعقل ليستخدمه فيما يمكن أن يعود عليه بالفائدة . فالأرض وما عليها أوجدها الله لينعم الناس ، كل الناس بخيراتها ، وبالتالى فإن ما تنتجه من حرث ونسل يخص الناس جميعا ، وليس لأى إنسان أصلا أى نوع من السيادة على ما تنتجه الطبيعة[٤٩] فالأرض وما عليها من مخلوقات تكون مشاعا ، أى ملكا لجميع الناس ولكل فرد منها نصيب . فالشخص الذى يعتمد فى غذائه على ما يلتقط من الثمار فى الغابة ، ويعتبر الثمار حقا له ، ولا ينبغى لأحد أن ينكره عليه . ويتساءل لوك : متى تصبح الثمرة فى حوزة الشخص ؟ هل عندما يلتقطها ؟ أو عندما يأخذها الى بيته ؟ أو عندما يأكلها ؟ أو عندما يهضمها ؟ ويجيب قائل : « إذا لم تصبح (الثمرة) ملكا له بمجرد التقاطها فلن تكون كذلك بأية وسيلة أخرى »[٥٠] ومعنى ذلك أن الفعل أو العمل هو الذى يضع حائلا بين الملكية والشيوع . يقول لوك : « إن جوهر الملكية ، وكل امتلاك هو تنمية تلك القدرة على الاكتساب ، من خلال العمل الذى يغير من طبيعة الأشياء »[٥١] فإذا خالط الإنسان بعمله أى شئ لم يملكه أو يملكه غيره أصبح ملكا له . يقول لوك : « الحشائش التى توجد فى بيتى والأشجار التى أقطعها والثمار التى أجمعها ،

والغزلان التى أصيدها ، تصبح ملكيتى » (٥٢) ويتساءل لوك : ألا تعتبر هذه سرقة لشئ يخص الجميع ؟ أليس يجب أن يحصل الشخص على موافقة الجميع ؟ يجيب عن السؤال الثانى بالنفى قائلا : « إذا كان من الضرورى أن يحصل الشخص على تلك الموافقة ، فسوف يموت جوعا » (٥٣) ويتمثل القانون المنظم للملكية فى رأيه ، فى حصول الشخص على ما يستطيع الإفادة منه ، دون تقييد لحرية غيره ، طالما أن الموارد كافية . يقول لوك : « لا قيد على ما يملكه الشخص إلا استخدامه . فإذا توقع فسلد ما يملك ، وجب عليه أن يتركه لمن يستطيع الإفادة منه ، تحقيقا لمصلحة الجنس البشرى » (٥٤) ويرى لوك أن مصلحة الجنس البشرى فى الملكية الخاصة . فالأرض التى لا يملكها أحد لا تكون نافعة لأحد (٥٥) والفدان المملوك ملكية خاصة ، يدر عائدا يفوق عشرة أضعاف الفدان المشاع ، نتيجة لما يبذله صاحبه من جهد وعمل (٥٦) ومما تجدر الإشارة اليه أن هناك تعارضا ظاهرا بين فكر لوك السياسى واقتصادة السياسى ، فيما يتعلق بموقف الحكومة من الملكية. ففى الفكر السياسى يقصر لوك دور الحكومة على المحافظة على النظام ، وإقرار الأمن ، وتحرير قوى السوق من القيود التى تفرضها المؤسسات التقليدية ، والعادات القديمة . وفى اقتصاده السيلسى نرى لوك على وعى كبير بأهمية تنظيم الحكومة للسلوك الاقتصادى ، لدرجة أنه يدعو إلى الملكية الحكومية (٥٧) ولانستطيع أن نعرف من آراء لوك ما إذا كان اشتراكيا أو رأسماليا لأن فى آرائه ما يؤيد المذهبين .

ب - الأبوة مصدر للسلطة :

يخالف لوك فلمر الذى يحصر سلطة الآباء على الأبناء فى الأب وحده ، ويرى أن للأم مثل ما للأب فى تلك السلطة . يقول لوك : « حقوق الأباء على الأبناء وحكم الطبيعة يجعلان أسباب الوجود للأب والأم معا دون تمييز . وحتى عندما يطالب الرب الأبناء بطاعة الآباء يجده بجمع الأب والأم فى كثير من نصائح الكتاب المقدس فيقول : أكرم الأب والأم ، وعليك باحترام أبيك وأمك(٥٨) وتتبع سلطة الآباء على الأبناء . فى رأى لوك من الواجب الملقى على عاتقها ، وهو واجب الرعاية والعناية فالأب والأم يوجهان عقول الأطفال ويتحكمان فى تصرفاتهم الطائشة غير الواعية ، حتى يأخذ العقل مكانه ، ويطبع أفعالهم بطابعه ... وهذا هو ما يحتاجه الأطفال حتى ينضجوا ويتحرروا تبعا لذلك (٥٩) وسلطة الآباء على الأبناء ليست حقا طبيعيا خاصا ، وإنما هى رهينة باضطلاعهما بواجب الرعاية والعناية . يقول لوك : « اذا تخلى الوالدان عن الطفل ، فإنهما يفقدان سلطانهما عليه. فآداء الأب لواجبات الأبوه هو الذى يخوله السلطان على الأبناء .... وفى السلطة للأمهات ... ولكن سلطة الآباء لا تمتد إلى أرواح الأبناء أو بضائعهم أو ممتلكاتهم ... ولا تمتد إلى حريتهم متى بلغوا سن النضوج . فهنا تتوقف سيطرة الآباء ، ولا يكون لهم الحق فى الوقوف فى وجه حرية أبنائهم أكثر مما يستطيعون مع أى شخص آخر » (٦٠) ولكن لوك يرى أن حرية الأبناء لا تعنى التخلى عن الوالدين ، لأنه ينصح الأبناء بطاعة آبائهم وأمهاتهم جزاء ما قدموا لهم من تغذية وحماية وتعليم (٦١) ومعنى ذلك أن للسلطة الأبوية شقين : شق الحماية والعناية

والتعليم ، الذى يعد من شأن الأب والأم، وينتهى فى وقت معين ، وشق العون والطاعة والحماية ، وكل ما يعبر عن احترام الأبناء للآباء . ويميز لوك بين السلطة الأبويةوالسلطة السياسية على أساس أنهما يعتمدان على أسس مختلفة ، ويؤديان إلى غايات مختلفة : يقول لوك : «لكل أب من السلطة الأبوية على أولاده مثل ما للحاكم من سلطة على هذا الأب . كما أن الحاكم بدوره يحس بالولاء لوالديه ، ويدين لهما بالطاعة ، مثله فى ذلك مثل رعاياه ، دون أن يكون له عليهما أى نوع من السيادة التى يمارسها على رعاياه » (٦٢).

جـ : التنظيم السياسى :

يرى لوك أننا نولد أحرارا كما نولد عقلاء (٦٣) وأن حرية السلوك وفقا لإرادتنا - وليس خضوعا لإرادة الأخرين - قائمة على أساس حصولنا على العقل(٦٤) والعقل فى رأيه هو الوسيلة التى تعين على تحقيق التعاون بين إنسان وإنسان ، وبالتالى تعين على تنظيم المجتمعات (٦٥) إن لوك يعتقد على خلاف فلمر أن الإنسان يولد حرا متمتعا بكافة حقوق القوانين الطبيعية وامتيازاتها ، متساويا فى ذلك مع غيره ، ولديه من القوة ما يكفل له المحافظة على ممتلكاته - حياته وحريته ومصيره . وهذا ما يسمى بفرض الحالة الطبيعية . ولوك لم يبتكر مصطلح الحالة الطبيعية أو فكرته ، ويبدو أن المصطلح نشأ فى الفلسفة المدرسية للتعبير عن الحالة الإنسانية قبل السقوط. ولكن الحالة الطبيعية اذا فهمت على هذا النحو لا تستطيع أن تقدم مرشدا للمجتمع السياسى . والحق أن الفكرة بالمعنى التقليدى لم يكن لها أهمية فى النظرية السياسية (٦٦) وازدادت الفكرة أهمية فى النظرية

السياسية على يد توماس هوبز، الذى تناول المصطلح وغير معناه وجعله أساسا لفكرتى الحقوق الطبيعية والعقد الاجتماعى . ويستخدم لوك المصطلح على نحو مختلفة ، ليشير به الى حالة الحرية غير المقيدة والمساواة الكاملة . ولكن لوك يرى أن للحياة الطبعية والقانون الطبيعى سيئات لأنهما يجعلان كل شخص قاضيا يحكم وفقا لما يشاء . هذا فضلا عن أن القانون الطبيعى غير مكتوب، ولا يوجد إلا فى عقول الناس ، وبالتالى تؤثر العواطف والانفعالات والمصالح على سلوك الإنسان، وتعوق تطبيق قانون الطبيعة ، الأمر الذى يترتب عيه سوء نظام الحياة (٦٧) وهنا يقدم لوك دافعا لتأسيس المجتمع المدنى حيث يقول : « إن حق الإنسان فى الاستمتاع بالطيبات التى خلق الله ، مستمدة مباشرة من اله ، من عقلانية الإنسان ، ومن الرغبة الطبيعية فى المحافظة على الذات » (٦٨) ونشأ المجتمع السياسى للمحافظة على ذات الإنسان وعلى ملكيته . وتتمثل دعامة المجتمع السياسى فى تناذل كل فرد عن حقوقه الطبيعية ، ليشعها في يد الجماعة التى تحافظ على تلك الحقوق. وتعين الجماعة أفرادا يتولون مهام السلطة وتنفيذ القانون (٦٩) وهذا هو جوهر العقد الاجتماعى الذى يحث بالإجماع ، وموافقة كل شخص على تنصيب قاض تصبح له قوة سياسية ، ويضع القواعد المنظمة للحياة الاجتماعية ضمانا لحرية الأفراد ، وتنشأ قوة أخرى لحماية المجتمع من الإعتداءات الخارجية والاتصال بالدول الأخرى . والعقد الاجتماعى يعنى أن الأطراف المتعاقبة تفيد من التعاقد . ولكن لوك ينكر هذا فى حالة المجتمع المدنى مؤكدا أن الحكومة لا تفيد من الحكم ، إلا باعتبارها أعضاء فى المجتمع(٧٠) فكل فعل من أفعال الحكومة مرتبطة بالغاية من انشائها وهى مراعاة مصالح المحكومين ، وتحقيق الأمن والاستقرار، ويرى لوك أن الحكم المطلق يتنافى مع المجتمع المدنى « فالحكم المطلق الذى يقبض فيه أفراد قليلون على

كافة السلطان ، لا يمكن أن يقوم بجانبه مجتمع مدنى ، وبالتالى لا يأخذ شكل المجتمع المدنى » [٧١] ويضيف فى نفس المكان « أن الحاكم المطلق يجمع فى يديه جميع السلطات التشريعية والتنفيذية ، فلا يكون هناك قاض يهديه فى أحكامه ، وليس للمظلوم أن يشكو أو يتذمر . وهذا دخول فى الحالة الطبيعية ، ولذلك دعا الى فصل السلطات ، وتغيير الحكام على نحو دورى ، عن طريق الانتخاب [٧٢] ويبيح لوك عصيان الحكومة والتمرد عليها ، اذا استبدت بالناس ولم تحافظ على ملكياتهم ، ويوجب على الناس احترام القانون والنظام ، مادامت الحكومة مراعية للغاية من انشائها [٧٣] وعلى هذا النحو وضع لوك خميرة التمرد على الحكومة . ولما كانت هذه جريمة يعاقب عليها صاحبها ، انكر لوك كتابه السياسى ، ولم يعترف بتأليفه صراحة ، كما يبدو من الخطاب الذى وجهه لوك سنة ١٦٨٤ الى صديقه « بمبروك » ويتحدث فيه عن ولائه للحكومة ، ويذكر التضحيات التى تجشمها فى سبيلها ويبين أنه كان يمكن أن يكسب الكثير بتوفره على عمله كطبيب ، ولكنه آثر أن يولى الحكومة اهتمامه وأفكاره ، ويتبرأ من نسبة الكتاب إليه [٧٤]

خامسا : آراؤه التربويـــة :

عالج لوك أهم أفكاره التربوية فى كتابه « بعض الأفكار عن التربية » ولقد اعتبر الكتاب كتابا كلاسيكيا على الرغم من كونه محادثة شخصية بين صديقين ، لأنه قدم فيه فكرا تربويا مناسبا للرجل الانجليزى فى القرن الثامن عشر ومزج فيه مزجا رائعا بين القديم والحديث، والمحافظة والتقدم [٧٥] فلقد نشأ فى المجتمع الإنجليزى فى القرن السادس عشر ، بتأثير من عصر النهضة ، مثل أعلى للرجل المهذب ، يتمثل فى المزج بين أخلاق الفارس المسيحى فى العصور

الوسطى ، والتقاليد الجديدة لعصر النهضة . ولقد أوجب نموذج الرجل المهذب بالمعنى الجديد اعداد شخص متكامل حسن التربية يخشى الرب ، ويعتمد على ذاته ، ويخدم بلده ، ويكون متفتح الذهن ، فأعان لوك على تحقيق النموذج الجديد ، من خلال برنامجه التربوى . إن لوك يثق فى قدرة التربية على تغيير السلوك وإحداث الفرق الكبير بين الناس ، حيث يقول : « إن تسعة أعشار من تقابلهم من الناس يكونون ما هم عليه - طيبين أو أشرارا ومفيدين أو غير مفيدين - بسبب تربيتهم فالتربية هى التى تحدث الفرق الكبير فى النوع الإنسانى » (٧٦) ويمكن بيان أهم ملامح نظامه التربوى من خلال الحديث عن أنواع التربية عنده ومحتواها ومبادئها .

أ - انواع التربية :

عالج لوك فى كتابه « بعض الأفكار عن التربية » ثلاثة أنوع من التربية هى التربية البدنية ، والتربية العقلية ، والتربية الخلقية . ولقد عنى بالتربية البدنية عناية بالغة ، فجعل لها مكان الصدارة فى نظامه التعليمى ، وأفسح للحديث عنها حوالى سدس كتابه .وتلك خاصية يمكن إرجاعها الى دراسته للطب، وإلى ما صادفه من مشكلات صحية . ولكنه لم يعن بالتربية البدنية لذاتها. وإنما باعتبارها مقدمة ضرورية لتنمية العقل . إن عنايته بالعقل دفعته إلى تبنى وجهة نظر فى التربية ، تختلف عن وجهة النظر التربوية التى سادت فى عصر التنوير ، فلقد وجد علماء عصر التنوير الحكمة ، الجمال ، والجلال ، فى العلوم الكلاسيكية ، فاختلطت التربية فى عقولهم باكتساب المعرفة . والمعرفة الحقة فى رأى لوك هى ادراك داخلى ، أو هى رؤية العقل . فكما أن الانسان لا يستطيع أن يبصر بعينى غيره ، فلا يستطيع أن يعرف إلا من خلال إعمال عقله .

ولذلك نراه يؤكد أن « البحث فى الأشياء ذاتهاخير من البحث فى أفكار الآخرين عنها ، وأن استخدام عقولنا خير من استخدام عقول الآخرين . وعلى قدر استخدامنا لعقولنا تكون معرفتنا . إن تزويدنا بآراء الأخرين لا يجعلنا ذوى معرفة ، لأننا لم نستخدم عقولنا كما استخدموا عقولهم » (٧٧) ومن ثم يؤكد لوك ، مثلما فعل روسو ، أن المعرفة الحقة لآنتاجة الأطفال ، وبالتالى أوجب على المربى تعهد الصحة البدنية للطفل ، وتكوين العادات الصحية السليمة ، حتى يبلغ الى السن التى يفكر فيهالنفسه ويعلم نفسه تعليما ذاتيا . ولقد وضع لوك برنامجا تربويا يعين على تنمية الجسم السليم بلوغا الى تنمية العقل السليم ، لأن العقل السليم فى رأيه فى الجسم السليم (٧٨) ويمكن أن نطلق على برنامجه فى تنمية الأبدان ببرنامج « التصليب » لأنه يقول فيه : « إن البناء الجسمى للأطفال يفسد بالرقة ولين المعاملة.. وأول شئ ينبغى العناية به ، هو عدم الغلو فى تغطية الأطفال ، أو تدثيرهم صيفا أو شتاء » (٧٩) ويوصى بغسل أقدام الطفل يوميا بالماء البارد ، مع مراعاة مبدأ التدرج حيث يقول « ابدأ أولا فى الربيع بالماء الدافئ ، ثم اجعل الماء ابرد فأبرد ،وبعد أيام قلائل اعمد إلى الماء البارد ثم استمر في تقديمه صيفا وشتاء» (٨٠) فالتدريج يمكن أن يعود الأطفال على أمور تتنافى مع طباعهم . يقول لوك : « أجسامنا تستطيع أن تتحمل كل شئ اذا اعتدنا عليه بالتدريج(٨١) ويدلل على صحة ما يذهب اليه بقدرة البعض على المشى على الثلج حفاة عراة ، دون أن يصابوا بنزلة برد ، وتعرض البعض للشمس القائظة فترات طويلة ، دون أن يصابوا بضربة شمس» فالاعتياد » فى رأيه « هو الذى يغير الطبيعة » (٨٢) ولا تختلف طريقته فى تنمية الأبدان عن طريقة الإسبرطيين إلا قليلا ، فهو يدعو الى تعليم السباحة . ويؤكد أهمية الماء البارد صيفا وشتاء ، غير أنه يحذر منه بعد التدريب حينما يكون الجسم

ساخنا[٨٣] ويدعو إلى تعريض الأطفال بالتدرج إلى الحرارة والبرودة والمطر فى وقت مبكر ، على قدر ما تتحمل أجسامهم [٨٤] وينصح بلعب الأطفال فى الهواء الطلق ، ويحذرهم من الجلوس على الأرض الرطبة أو شرب المشروبات الباردة بعد التدريب [٨٥] ويوصى بأن يكون مأكل الطفل بسيطا وخاليا من الدهون ، ويرى أن تقليل اللحوم يحافظ على الأسنان ، ويبعد الأمراض ، ويحافظ على الصحة ، ويوجب الإكثار من اللبن والجبن والخبز الأسود وتقليل السكريات . ومنع التوابل [٨٦] والشئ الغريب أنه يوصى الأطفال بشرب البيرة كعادة الإنجليز ولكنه يمنعهم من شرب المشروبات القوية كالنبيذ [٨٧] ويرى أن النوم يقوى الأبدان ، ولكنه لا يسمح للطفل فيما بين السابعة والرابعة عشرة أن ينام أكثر من ثمانى ساعات [٨٨] ويدعو الى تعويد الأطفال على زيارة الحمام فى أوقات معينة وبخاصة بعد الإفطار [٨٩].

وبعد أن أعطى لوك الجسم حقه من القوة والنشاط ، بحيث يقوى على طاعة أوامر العقل ، انصرف الى إعداد العقل والخلق إعدادا صحيحا يناسب كرامة الإنسان . إنه يرى أن الفرق الكبير الذى يوجد بين الناس فى القدرة العقلية والأخلاق يرجع الى التربية أكثرمن أى شئ آخر ، ولذلك يدعو إلى العناية بتنمية العقل والأخلاق فى وقت مبكر . ولا تختلف طريقته فى تنميةالعقل والأخلاق ، من حيث المبدأ ، عن طريقته فى تنمية البدن . يقول لوك : « كما أن قوة البدن تتمثل فى قدرته على تحمل الصعاب ، فإن قوة العقل تتمثل فى تحمل الصعاب العقلية أيضا [٩٠] ويرى لوك أن خير وسيلة لتنمية العقل هى انكار رغبات الطفل، وإعانته فى التغلب على الشهوات ، واتباع أوامر العقل [٩١] فالرغبة فى إتباع ميل الطفل الى الحلوى لا تختلف فى رأيه على إشباع ميل الشاب إلى

النبيذ أو النساء . والشخص الذى لا يتعود على إخضاع رغبته لعقل الآخرين صغيرا ، لا يخضع لأحكام عقله كبيرا . يقول لوك : « إن مبدأ كل فضيلة وكمال هو القدرة على إنكار إشباع الرغبات التى لا توافق العقل » (٩٢) وجوهر التربية العقلية عند لوك يتمثل فى إعانة الطفل علي أن يفكر لنفسه ، ولا يقتصر على معرفة رأى الآخرين . إن لوك يحترم آراء الأخرين ،ولكن احترامه للحقيقة يفوق احترامه لرأى الآخرين . يقول لوك : « ارسطوا بالتأكيد عالم ، ولكن أحدا لم يعتقد أنه عالم لمجرد اعتقاده فى آراء غيره اعتقادا أعمى ، وإذا أخذ مبادئ غيره دون فحصها فإن ذلك لا يجعله فيلسوفا ، ولا يمكن أن يجعل أحدا غيره فيلسوفا .. إن الآراء الكثيرة التى نحصل عليها من الآخرين كانت ذهبا فى أيدى أصحابها ، ولكنها تستحيل إلى أوراق أشجار وتراب فى أيدينا مالم نفكر نحن فيها وتكون لنا آراؤنا » (٩٣) إن هذا الفهم موافق للهدف الاساسى للتربية عند لوك الذى يتمثل فى التنمية العقلية . ولكنه يتعارض مع تأكيده على مشاعر الخزى باعتبارها المبدأ الأساسى للتربية الخلقية ، لأن الخزى يوجب مراقبة آراء الأخرين ، والسلوك بمقتضاها . يقول لوك : « القيد الحقيقى المرتبط بالفضيلة هو الخزى » (٩٤) وبالرغم من تأكيد لوك على أهمية مراعاة الآخرين ، فإنه يؤكد على الحرية وعدم اذلال الطفل أو التقليل من شأنه . إن لوك يدرك أن هناك تناقضا بين المحافظة علي حرية الطفل وبين صرفه عما يرغب فيه ،ودفعه الى مالا يرغب فيه ، موافقة لآراء الآخرين ، ولكنه يقرر أن مهمة المربى هى التوفيق بين هذه المتناقضات . يقول لوك : « إن من يعرف كيف يوفق بين هذه التناقضات يكون حاصلا على السر الحقيقى للتربية » (٩٥) ويرى لوك أن الأخلاق لا تعلم عن طريق المحاضرة أو فرض القواعد ، وإنما عن طريق القدوة ، ولذلك يقول : « يجب ألا يفعل الأب شيئا ينكره على الطفل » (٩٦) ويوصى بضرورة اضطلاع

الوالد بالإشراف على تعليم الطفل وعدم تركه للخدم [٩٧] ويوافق على استئجار المربين الخصوصيين ، ولكنه يشترط فيهم شروطا تعيينهم على الاضطلاع بمهمة المربى التى تتمثل فى « تكوين العقل لدى الطفل وتزويده بمبادئ الفضيلة والحكمة » [٩٨].

ب - محتوى التربية يتمثل محتوى التربية التى يريدها لوك للرجل المهذب فى أربعة اشياء هي الفضيلة ،والحكمة والتربية والتعلم . ويتمثل جوهر الفضيلة فى رأيه فى تزويد الطفل بفكرة عن الله ، والحقيقة وعالم الأرواح ، ولا يرى ضرورة تقديم أفكار معقدة عن هذه الأمور ، لأن هذا يربك الطفل ولا يفيده، بل قد يضره [٩٩] والحكمة فى رأيه هى قدرة الإنسان على تدبير أموره ، على نحو موافق للعقل . والحكمة المناسبة للطفل هى « تكوين أفكار صحيحة عن مختلف الأشياء ، والارتفاع بالعقل الى الأفاق العليا ،والخضوع لأحكام العقل والتأمل فى أفعال الناس وسلوك الأشياء [١٠٠] التهذيب فى رأيه يدعو الى عدم التقليل من شأن أنفسنا ، أو التقليل من شأن الآخرين ، وتعويد الأطفال على احترام الأخرين.وعدم مقاطعتهم ، أو اظهار التفوق عليهم ، أو تصحيح أخطائهم على الملأ، ... إلخ [١٠١] ويضع لوك التعلم فى آخر القائمة ، لما لاحظة فى مجتمعه من إنفاق الطفل سنوات طويلة فى تعلم اللغة الإغريقية أو اللاتينية دون إجادتها ، على الرغم من إمكان تعلمها أثناء اللعب [١٠٢] إنه لا ينكر أن تكون القراءة والكتابة والتعلم أمورا ضرورية ، ولكنه يعتقد أنها ليست العمل الأساسى [١٠٣] إن لوك معنى بالتعلم الذى يعين على تنمية العقل ، ولذلك أوجب الاعتماد على الطرق التى تشجع على المبادأة ، والحكم المستقل،

والملاحظة ، والاستخدام النقدى للعقل . وتشتمل خطة مناهجه بالإضافة الى القراءة والكتابة واللغات على العلوم ، والحساب ، والهندسة ، والمنطق ، والتاريخ ، والجغرافيا ، والأخلاق ، والقانون ، والفلسفة ، والطبيعة ، والفنون الحرة ، والموسيقى ، والرقص ، وركوب الخيل ، والرسم ، والبستنة ، والمحاسبة ومسك الدفاتر ، وغير ذلك من الأمور النافعة للرجل المهذب . وهنا نلاحظ النزعة النفعية الغالبة على مقرراته الدراسية ، فهو يقدم التاريخ ليزود المتعلم بالحس الخلقى ، ويقدم المحاسبة ومسك الدفاتر من أجل الأعمال التجارية ، ويقدم اللغات الحديثة من أجل الاتصال (١٠٤) وأوصى لوك بكثرة الاسفار والرحلات لما لها من فائدة للرجل المهذب . وإختتم قائمة مواده التعليمية بدعوة المعلم الى تنمية دافع التعلم الذاتى عند الطفل حيث يقول : « يجب أن يتذكر المربى أن عمله ليس تعليم الطفل كل شئ ، بل تنمية حبه وتقديره للمعرفة ، وأن يضعه على طريق المعرفة الصحيح ، حتى يستطيع تنمية ذاته حينما يرغب فى ذلك »(١٠٥).

جـ- مبادئ التربية والتعليم :

يضع لوك عددا من المبادئ التى تعين من وجهة نظره على تحقيق الأهداف التى يريدها للرجل المهذب. منها الشدة مع الأطفال فى الصغر والتسامح معهم فى الكبر . وهذا المبدأ مستمد من الطريقة التى اتبعها والد لوك فى تربيته . فالسلطة التى تكون للأب على الإبن فى الصغر ، يجب أن تخلى مكانها إلى الحب والصداقة فى الكبر ، يقول لوك مستنكرا : « إذا تجاوز الأطفال سن الخوف من العصا ، ولم يكن لك سلطان من الحب والصداقة عليهم ، فكيف تجعلهم ميالين إلى ما تريد ..؟ » (١٠٦) ومما هو جدير بالتسجيل أن لوك يعتقد فى

أهمية الضبط الداخلي ، ويفضله على الضبط الخارجي ، في تربية الأطفال حيث يقول : « إن ما يجب أن يحصله (الطفل) من التربية هو ما يحكمه من داخله – عاداته وقيمه – لا الرقابة الخارجية التي يمارسها عليه الأب » (١٠٧) ويحذر لوك من استخدام العقاب البدني في التربية حيث يقول : « واستخدام العصا في تربية الناشئة من أسوأ الأمور التي يعتمد عليها المربون أو المعلمون » (١٠٨) إن لوك يدرك مخاطر استخدام العقاب البدني في التربية ، إذ يرى أنه يسئ الى عقل الطفل وروحه ، ولا يجعله شخصا كريما . يقول لوك : « ليس العقاب البدني هو النظام الذي يجب استخدامه مع من تريد أن يكونوا حكماء وأخيارا وكراما » (١٠٩) ولا يمانع لوك في مكافأة الطفل على أداء ما يتوقع منه ، ولكنه يحذر من استخدام المكافأة وسيلة لحفزه على فعل ما يتوقع منه (١١٠) ويرى أن تنمية الشعور بالاستحسان أو الاستهجان أهم من العقاب وفرض القواعد في تعليم الأطفال (١١١) ومن المبادئ التعليمية التي يؤكد لوك أهميتها ضرورة حرص المعلم على إخلاء ذهن المتعلم من كل شئ ما عدا موضوع التعلم ، وإضفاء عنصر الجدة على الموقف التعليمي ، وربط موضوع التعلم بخبرات سارة ، وإقناع المتعلم بفائدة ما يتعلم ، والربط بين النجاح في التعلم وتقدير الأخرين المهمين ، وعدم إكراه المتعلم على التعلم (١١٢) ومما هو جدير بالذكر أن تلك الأفكار والمبادئ التعليمية التي قدمت في القرن السابع عشر ما تزال موافقة للحقائق التربوية السائدة في القرن العشرين.

سادسا : ملاحظات على آراء لوك :

سوف يورد الباحث في السطور القليلة التالية بعض ملاحظاته على آراء لوك الفلسفية والاجتماعية ، وينبه القارئ الى أن الملاحظات المتضمنة في هذا

الجزء ليست كل ما يلاحظانه على آراء لوك لأن لهما ملاحظات أخرى مثبوته في أثناء البحث ، وهي لا تقل أهمية على الملاحظات التالية :

أ - ملاحظات على آرائه الفلسفية :

قرر لوك في بداية كتابه « مقالة في العقل الانساني » أن هدفه هو «البحث في أصل المعرفة الإنسانية ، ومداها ، ومبلغ اليقين فيها ، وأصول الاعتقاد والرأي ودرجاتهما » وحدد مهمته بقوله : « ولن أعنى هنا بالاعتبارات الفيزيائية للعقل ، أوأتحدث عن جوهره ، سواء أكان ماديا أم روحيا ، أو بحركة أرواحنا الحيوانية ، أو التغيرات الحادثة في أجسامنا ... حينما تحصل على أفكار في عقولنا ، ولا بما إذا كانت تلك الأفكار تعتمد على المادة أو لا تعتمد. إن هذه تأملات سوف أبعدها عن مجال دراستنا للعقل » (١١٣) ويدلنا هذا النقل على أن لوك أخلاقي في موقفه من مبحث المعرفة أكثر منه منطقي . فقدراته تبدو في المجال العملي أكثر منها في المجال النظري . ويتمثل الأثر الأخلاقي للمقالة في دفع القارئ إلى الإعتقاد في أن معرفتنا مناسبة لظروفنا ، وأن عملنا لا يتمثل في معرفة كل شئ ، وإنما في معرفة ما نحتاج إليه في سلوكنا » (١١٤) والمعرفة التي نحتاج اليها في سلوكنا هي تلك الاستنتاجات التي نبلغ إليها من خلال دراستنا لظروف حياتنا والمواقف المختلفة التي تمر بنا آخذين في الاعتبار قدرتنا المحدودة على الملاحظة والاستنتاج . إن لوك يحاول صرف قراءه عن الانشغال بفهم طبيعة الأشياء في ذاتها ، ما دامت غير مرتبطة بظروف حياتهم ولا ترشدهم في سلوكهم . ومعنى ذلك أنه كتب مقالته ليبطل ما اعتقد أنه عادة سيئة ، ويثبت ما اعتقد انه عادة حسنة . وبالرغم من ذلك فإنه يدعي أن مقالته بحث في أصل المعرفة الإنسانية ، ومداها ، ومبلغ اليقين فيها ، وأصول الاعتقاد

والـــرأى . وبذلك أوقع نفسه فى شبكة لم يستطع الخلاص منها ، فحينما أثار مشكلة حقيقة المعرفة ، أجاب عنها بالرجوع إلى الاعتقاد ، وبالتالى ظلت المشكلة التى أثارها بدون حل (١١٥) .

ولقد أنكر لوك نظرية الأفكار الفطرية واعتقد أن الإنسان يولد وعقله أشبه بشئ بالصفحة البيضاء الخالية من كل نقش ، وأن الخبرة هى مصدر ما يملك من معرفة . يقول لوك « والآن دعنا نفترض أن العقل كما نقول - صفحة بيضاء خالية من كل نقش ، وبدون أفكار . ولكن كيف يحصل العقل على تلك الأفكار الكبيرة التى لا تنتهى ؟ » ويجيب : « إن العقل يحصل على تلك الأفكار من الخبرة ، فملاحظاتنا للأشياء الحسية فى العالم الخارجى ، وملاحظاتنا للعمليات الداخلية فى عقولنا هى التى تزودنا بالأفكار ، التى تعتبر مادة للتفكير . وهذان هما مصدرا المعرفة التى نملكها (١١٦) إن فهمنا لافتراض لوك عن العقل الفارغ يقتضينا أن نفترض افتراضا آخر عن عالم تلتقى فيه الأجسام وتنفصل ، بما فى ذلك الجسم الإنسانى ، ويؤثر بعضها فى بعض . فالجسم الإنسانى مزود بأعضاء للحس ، وهى أجسام معرضة للاحتكاك بغيرها من الأجسام . ويترتب على هذا الاحتكاك أفكار . فإن تحصل تلك الأفكار معناه أن تكون ذا خبرة . فإذا كانت الخبرة تترتب على احتكاك الأجسام بالجسم الإنسانى ، أمكن استنتاج أن الخبرة فيزيائية لأنها شئ يحدث بين أجسام لا بين جسم وعقل . ومعنى ذلك أن لوك أنزل العقل الى مستوى المادة ، مما أوقعه فى مشكلة لم يستطع حسمها ، ومؤداها هى المادة تفكر أو لا تفكر ؟ يقول لوك : « إن لدينا أفكارا عن المادة والفكر وليس من الممكن أن نعرف ما إذا كان الكيان المادى يفكر أولا يفكر ، فمن المستحيل علينا أن نكتشف بالتأمل دون مساعدة إلهية ، ما إذا كان الله

أودع فى المادة القدرة على الإدراك والتفكير أو ألصق هذه الخاصية بالجوهر المفكر غير المادى . إن الله يستطيع إذا شاء أن يضيف إلى المادة القدرة على التفكير.

ونظرا لأننا لا نعرف مكونات التفكير ، ولا الى أى شئ أعطى الله هذه القدرة ، فإن معرفتنا محل شك »(١١٧) إننا نستطيع أن نستنتج من نقد لوك لنظرية الافكار الفطرية تسليمه بمادية العقل أو الروح ، لأن الاعتقاد فى لامادية الروح يقتضى التسليم بعدد من القضايا من أهمها أن الروح جوهر بسيط . فاذا كانت الروح جوهرا بسيطا كانت خالدة ، وإذا كانت خالدة كانت مدركة على الدوام ، واذا كانت مدركة على الدوام كانت مشتملة على أفكار فطرية ، ولكن لوك ينكر هذا ، إذا فهو يسلم بعكسه ، ويكون العقل أو الروح عنده كيانا ماديا. وحديث لوك عن مصدرى المعرفة من إحساس وتأمل يناقض موقعه العام من نظرية الأفكار الفطرية . فالأفكار التى لا تأتى عن طريق الحس تأتى عن طريق التأمل . ولكن التأمل ليس أكثر من الإنتباه الى ما يوجد داخلنا ، والحواس لا تمدنا بما يكون لدينابالفعل . ومن ثم يمكن استنتاج أن بعض المعرفة على الأقل فطرى ، على عكس ما يرجوه لوك.

ب - ملاحظات على آرائه السياسية والاجتماعية :

لقد رفض لوك النظرية الرجعية ، ودافع عن الحريات المدنية ، والشخصية والدينية ، ودعا إلى المساواة بين الناس فى جميع الحقوق ، وبذلك مهد الطريق للفكر الليبرالى بشتى صوره ، الأمر الذى أثار عليه المحافظين وعرضه للنفى والتشريد . ولقد احتال لوك للدفاع عن نفسه ، وعن آرائه بوسائل كثيرة ، مشروعه وغير مشروعة . فتارة ينكر بعض أعماله كما جاء فى خطابه لصديقه

«بمبورك» الذى يقول فيه : « وأعجب من نسبة الآخرين لى عددا من الكتب والأبحاث والمقالات التى لم أكتبها ولم أكن مؤلفها ... وإننى هنا أتبرأ من هذه الاعمال » (١١٨) وتارة يوهم القارئ بأن آراءه موافقة للتقاليد الكنسية ، على الرغم من إيثاره العقل على الدين ، ويذكر اتفاقه مع هوكر باعتباره وريثا للقديس توما لاكوينى فى التوفيق بين العقل والنقل ولا يقدم نقلا يبين هذا الاتفاق ، وتارة يتخذ من فلمرطية فى هجومه على نظرية الحق الإلهى للملوك على الرغم من أنه ليس صاحب النظرية ، ويعتمد على ملخص لمعتقداته دون الإشارة إلى كتاباته الفلسفية . وتارة يتوسع فى فهم آيات الإنجيل ، ويلوى الحقائق الدينية ، زاعما أن الإنجيل لا يفسر نفسه ، توطئة لنبذه ، واستبدال العقل به ، وتارة يستعير حججا من توماس هويز ، دون نسبتها إليه . ولكن هذه الحيل لا تقلل من نبل الغاية التى كان يسعى لوك إلى تحقيقها ، من تقرير حرية الإنسان وتحقيق المساواة بين الناس فى الحقوق والواجبات ، ونفى الاضطهاد بجميع صورة .

جـ- ملاحظات على آرائه التربوية :

يقر لوك فى بداية كتابه « بعض الأفكار عن التربية » « أن سعادة الناس وتعاستهم من صنعة ايديهم .. وأن تسعة أعشار من نلتقى بهم من الناس يكونون ما هم عليه : طيبين أو أشرار ، مفيدين أو غير مفيدين بسبب تربيتهم ، فالتربية هى التى تحدث الفرق الكبير فى النوع الإنسانى » (١١٩) إن الجزء الأول من النقل يبين استقلال الناس ومسئوليتهم عن أفعالهم ، وباقى النقل يبين أن الغالبية العظمى من الناس نتاج للتربية والتوجيه . ومعنى ذلك أن هناك تناقضا بين أفكار لوك عن الاستقلال الفردى من ناحية ومفهومه عن التربية ، التى هى

صياغة الكبار للصغار على نحو من الأنحاء . كما أن هناك تناقضا بين فكرته عن الاستقلال المعرفى وفكرته عن التربية باعتبارها تكوينا للعادات . إن الاستقلال المعرفى يلعب دورا حاسما فى فكر لوك الفلسفى ولعل ذلك يبدو من قوله : « اذا أخذت أفكارك من الآخرين فإنك لا تكون باحثا عن الحقيقة ولكن عن شيئ أقل قيمة . إن ما يقوله الشخص أو يفكر فيه قليل القيمة إذا جاء من الآخرين » (١٢٠) والمشكلة التى نثيرها هى كيف تستقيم فكرة توجيه الأطفال عن طريق التربية ، مع فكرة لوك عن الاستقلال المعرفى ، والجهد الفردى الذى يعين على التفكير ، وفقا لما يمليه عليه العقل ؟ إن هذا تناقض ، ولكنه تناقض ظاهرى يمكن حسمه عن طريق بيان ارتباط أفكار لوك عن تكوين العادات بتنمية العقل . وكتاب لوك عن التربية يقيم الدليل على صحة هذا الفرض . فالكتاب يشتمل على أكثر من ثلاثين فصلا تدور حول التربية البدنية . وهدفه فى هذه الأجزاء هو اقتراك الطرق أو الأساليب التى تحافظ على سلامة البدن ، وتقويته حتى يستطيع أن يطيع العقل وينفذ أوامره . إن نصائح لوك فيما يتعلق بالصحة البدنية موجهة إلى تأسيس عادات طيبة تؤدى الى جسم قوى يشتمل على عقل صحيح . وهذا الجمع فى رأيه هو « أقصر الطرق وأكثرها ثراء لتحقيق السعادة فى هذا العالم . ومن يحصل على الأمرين صحة البدن وصحة العقل ، لا يطمع الا قليلا فى سواهما » (١٢١) وهكذا يبدو الارتباط الضرورى بين فكرته عن الاستقلال وفكرته عن التعويد أو التربية ، وبذلك ينحسم التناقض الظاهرى . ولكن الشئ الذى لا يمكن إغفاله أو التغاضى عنه هو غلوه فى تقدير آثار التربية. واهماله للعوامل الوراثية وأثرها فى تشكيل السلوك.

ولقد أعلن لوك نفسه نصيرا لنظام التصليب فى التربية مقابل نظام الحماية الزائدة . ومما هو جدير بالذكر أن لكلا النظامين أنصاره ومؤيديه ، فقد

لاحظ أنصار نظام التصليب ، كما فعل لوك ، أن الناس فى المجتمعات الأقل مدنية خالون من أمراض المدنية ، فاعتقدوا أن هذه المناعة ترجع الى طريقة حياتهم الخشنة وتعودهم علي تحمل الصعاب وبالتالى نادوا بتربية الأطفال وفقا لهذا النموذج . ولكن من المعروف أن متوسط أعمار الناس فى المجتمعات المتقدمة أطول منه فى المجتمعات المختلفة ، وأن أبناء المجتمعات المتقدمة قادرون على مقاومة أمراض معينة ، وأبناء المجتمعات المتخلفة قادرون على مقاومة أمراض أخري توجد في بيئتهم . فاذا اختبرنا قدرة الناس على مقاومة أمراض لا توجد فى بيئتهم ، كان أبناء المجتمعات المتقدمة أكثر مقاومة لتلك الأمراض ، من أبناء المجتمعات المتخلفة . حقا إن الفلاحين أكثر مقاومة لحرارة الشمس من سكان المدينة ، ولكن معدل الوفيات من أبناء القرية أعلى منه فى المدينة . كما أن هناك أفكار أخرى يوصى بها لوك ولا نستطيع أن نأخذها على علاتها ، مثل نصحة بأن تكون البيرة هى الشراب الوحيد للأطفال بدلا من الماء ، وتحذيره من شرب الماء والجسم ساخن أو الجلوس على أرض رطبة بعد التدريب الشاق والدعوة إلى الاستحمام بالماء البارد ، ولبس الأحذية المخرقة ، والسير فى الماء والطين ، وغيرها من النصائح التى لا يقوم على صحتها دليل طبى ، فضلا عن مخالفتها للذوق العام وخاصة فى المجتمع الإنجليزى . إننا لا نستطيع أن نعرف مما لدينا من مصادر ما إذا تلك النصائح موافقة أو مخالفة للمعرفة الطبية التى سادت فى المجتمع الإنجليزى فى القرنين السابع عشر والثامن عشر . إن صدور أمثال تلك النصائح عن طبيب مشهور مثل لوك يدفعنا الى التريث قبل اصدار حكم على مدى فاعلية نصائحه ، وبخاصة لأن جميعها قضايا امبريقية لا تنحسم إلا بالتجربة.

الهـوامـش

1- Laslett,p.(ed.), " Introduction " TWO trealisesof goverment, cambridge : cambridge University Press, 1988, p.16.

2 - Willey , B. The seventeenth century Background : Studies in the though of the Age in relation to poetry and religion , London : redutledge & kegan paul , 1979, p. 75.

3 - Stumpf , S. Philosphy : History and probiems , New York : MC Graw Hill , Co., 1977.

4 - Davis , J., Utopia and the Ideal society : A study of English ulopia writings 1516 - 1700, cambridge : Cambridge university press, 1983, pp. 306-307.

5 - Wrigh , w. A History of Modern philosophy , New York : the Macmillan Co., 1942, p. 140.

6 - Stumpg , S., Op. Cit ., pp. 272 - 274.

7 - Quick , R., (ed .) , Introduction to second Edittion , in Locke, J., some thoughts concerning education , 2 nd ed ., cambridge : cambridge university press , 1892, p XVIIII

8 - Laslett, p., Op., cit , p. 18.

9 - Locke , J., some thoughts concerning education , Ibid , No . 95.

10 - Fraser , A., (ed.) " prolegomena" , in locke , J., An Essay concerning human understanding Vol,I., New York : Dover , 1891. P. XIX.

11 - Laslett , P., Op., cit, pp. 18- 19.

12- Laslett, p., "locke and the first eari of chaftesbury " Mind

No., 241 , Jan ., 1952.

13- Rraser , A., op. cit., p., XXXV.

14 - Ibid , P.XVI.

15 - Locke , J., "The epistle to the reader" in locke , J., An essay concerning human understanding , op. cit .

16 - Granstan , M., John Locke: A Biography , London , 1975 , pp. 140.

17 - Locke , J., " Introduction " in locke , J., An essay Converning human Understanding , op. cit ., No . , 2.

18 - Locke , J., An essay concerning human understanding , op. cit Vol., 1 , BK,1 , Nos.1.2.

19 - Ibid , No., 3.

20 - Ibid, No., 4.

21- Ibid.

22- Ibid , Bk 11 , chapt ., II, Nos., 1-3 .

23- Ibid, Bk II, chapt .,III, Nos., 1-12.

24- Ibid, Bk II, chapt ., XII, Nos ., 1-7.

25- Ibid, Bk II, Chapt ., III, No., 19.

26- Ibid, Bk II, Chapt ., XXIII, No ., 16.

27- Ibid , Vol., Bk IV, chapt ., III , No., 6.

28 - Ibid , Bk Iv , Chapt., II, No., 1.

29 - Ibid No., 2.

30 - Ibid, Bk ,1 Chapt., I, No., 1.

31- Locke , J., Two rteatises of Government , (edited by peter laslett), campbidge : cambridge University press, 1988 , Bk

II , Cahpt. II, No 8 .

32- Ibid, Bk 1 , Chapt., II, No ., 6.

33- Ibid, No., 8.

34- Ibid

35-Ibid

36- Ibid, Cahpt., IV, No., 29 .

37 - Ibid , No., 30.

38 - Ibid , No. 40.

39 - Ibid.

40 - Ibid, No., 45.

41 - Ibid , No., 47.

42 - Ibid, No., 65.

43 - Ibid, chapt., 1 , No., 25.

44 - Ibid, Nos., 36, 38 , 39 , 40 .

45 - Ibid, No., 33.

46 - Ibid , No., 101.

47 - Ibid , Bk II, Chapt., II No. , 57 .

48 - Ibid , Chapt ., V, No. ,27.

49 - Ibid

50 -Ibid , No., 28.

51 - Ibid , No., 40

52 - Ibid , Nos., 28 , 30 .

53 - Ibid, No., 28.

54 - Ibid , No., 46.

55 - Ibid , Nos., 36, 37 , 38 , 42 , 45.

56- Ibid, No., 37.

57 - Ibid, Nos., 28 , 30 , 37 , 45, 50 .

58 - Ibid, Chapt ., Vi , NBo., 52.

59 - Ibid, No., 58 .

60 - Ibid, No., 65.

61 - Ibid, No., 66.

62 - Ibid, No., 71.

63- Ibid, No., 61.

64 - Ibid, No., 63.

65 - Ibid, No., 172.

66 - Troelts , E., the social teaching of the - christian hurches (translated by o.Wyan) , chicago : Universtityof chicago press 1976. p. 74.

67 - Locke , J. Two tresatises of Government , op. cit, Bk II, chapt., !!, No., 13.

68- Ibid, Chapt., VII, Nos., 86- 87 .

69 - Ibid, Bi,m 87.

70- Ibid, No., 93.

71- Ibid,No., 91.

72 - Ibid, Nos ., 143- 154 , 213.

73 - Ibid,Chapt ., III, No., 94.

74 - Lock to pembroke , 8 Dec., 1984 , in De beer , E., The correspondence of john locke , Oxford , 1982 , pp. 663 - 664.

75 - Ulich , R., History of Educational thought , ew York : American Book , Co., 1945, pp., 200 - 201.

76 - Locke , J., some troughts coneerning Education , op. cit ., No., 1 .
77 - Ibid , No., 194
78 - Ibid , No.,1.
79 - Ibid , No.,4.
80- Ibid , No.,7.
81- Ibid , No.,5.
82 - Ibid ,
83 - Ibid , No.,8.
84 - Ibid , No.,9.
85 - Ibid , No.,10.
86 - Ibid , No.,13.
87 - Ibid , No.,19.
88 - Ibid , No.,21.
89- Ibid , No.,23.
89 - Ibid , No.,34.
91 - Ibid.
92 - Ibid , No.,38.
93 - Locke , J., An essay concerning Human understanding , Vol. I, bk, 11 , Chapt . XX, No. 17.
94 - Locke , J. Some thoughts concerning Education , op. cit ., No., 57.
95 - Ibid , Nos., 46. 36.
96 - Ibid , No.,71.
97- Ibid , Nos., 68, 69. 70.

98 - Ibid , No.,94.

99- Ibid , No.,136.

100- Ibid , No.,140.

101- Ibid , No., 144.

102- Ibid , No.,147.

103- Ibid.

104 - Ibid , Nos., 178- 217.

105 - Ibid.No., 195.

106 - Ibid , No.,42.

107- Ibid , No.,47.

109- Ibid , No.,52.

110- Ibid.

111- Ibid , No.,66.

112- Ibid , Nos . 148, 167.

113- Locke , J., " Introduction " in locke , J., an essay concerning Human Understanding op. cit , No., 2.

114 Ibid , No.,6.

115 Ibid, vol 2 , BK Iv , chapt., IV.

116- Ibid ., Vol., I, Bk II , chapt., 1 , No., 2

117- Ibid, BK Iv , chapt., III, No., 6.

118- Locke to pempbrke , 3 Dec ., 1684 . op. cit . pp. 663-4.

119- Locke , J., Some throghts , op. cit ., No., , 1.

120 - Quick , R., (ed.) " appendex B: of study . in locke , J. Some thoughts , Ibid, pp., 193- 194.s

121- Locke , J., Some thoughts , Ibid , No., I.

10

الفصل العاشر

النظرية التربوية لإميل دوركايم

أولاً : مقدمة

ثانياً : نشأته ومجتمعه

ثالثاً : فكره الاجتماعي

رابعاً : فكره التربوي

خامساً : النظرية التربوية

أ- مفهوم النظرية التربوية

ب- افتراضات دور كايم فى النظرية التربوية

ج- نقد وتقويم النظرية التربوية لإميل دور كايم

النظرية التربوية لإميل دوركايم

أولاً : مقدمـــة :

عرف اميل دوركايم عند أغلب دارسيه رائدا من رواد الفكر الفرنسى، ومؤسسا من مؤسسى علم الاجتماع. ولا غرو فقد بدأ دوركايم حياته عالما من علماء الاجتماع ، وظل طوال حياته مشغولا ببيان ماهية العلم ، وتحديد موضوعاته ، ووضع قواعد منهجه ، والتفرقة بينه وبين غيره من العلوم . كما أسس حولية علم الاجتماع سنة ١٨٩٨ ، تلك الحولية التى عنيت بدراسة تاريخ القانون وأنواعه ، والثقافة ، والدين والأخلاف ، وغيرها من الموضوعات ، التى تؤلف دعامة لعلم الاجتماع الكلاسيكى . ولقد راجع دوركايم كثيرا من المقالات والأبحاث التى نشرت فى حولية علم الاجتماع ، ونقدها وعلق عليها . ولعل إسهامات دوركايم فى هذا المجال تتضح من الكتاب الموسوعى الذى نشره ناندان .(Nandan, 1980)

وإذا كان دوركايم رائدا من رواد علم الاجتماع ، فإنه فى الآن عينه رائد من رواد الفكر التربوى ، توفر على دراسة قضاياه ومشكلاته. ومن القضايا التربوية التى عنى بها مشكلة التقابل بين الفرد والمجتمع ، والعلم والدين ، والاتجاهات النظرية والعملية فى التربية ، والتوجيه العام والخاص للتعليم ، وأرستقراطية التعليم وشعبيته ، والمشكلات المرتبطة بتدخل الدولة فى رسم السياسة التعليمية ، واختيار المعلمين وإعدادهم ، وتحديد محتوى المناهج الدراسية. كما ألف دوركايم كثيرا من الكتب التربوية كالتربية وعلم الاجتماع ، وتطور الفكر التربوى فى فرنسا ، والتربية الخلقية وغيرها. ولقد حرص على دراسة ظاهرة التربية فى إطارها الاجتماعى ، وأراد لها أن تكون علما كغيرها من العلوم.

ثانياً: نشأته ومجتمعه:

١- أسرتـــه :

ولد اميل دوركايم فى شهر إبريل عام ١٨٥٨ ، فى أسرة يهودية ، تقطن مـــدينة ابينال [١] ، عاصمة مقاطعة اللورين - المقاطعة الفرنسية الشرقية (Fenton, 1984) ، ولقد عين أبوه ، موسى دوركايم ، حاخاما لمدينة ابينال عام ١٨٣٠، ثم أصبح حاخاما أعظم لمدينتى فوزج وهوتمارن [٢]. وكان جده ، اسرائيل دوركايم ، حاخاما لمدينة ميوتزج [٣] ، وعين جده الأعظم ، سيمون دوركايم ، حاخاما كذلك عام ١٧٨٤ (Lukes, 1981, p. 39) .

ولقد نشأ اميل دوركايم فى رحاب هذه الأسرة اليهودية ، التى تميزت علاقاتها بالعمق والدفء ، وعرفت قوة الروابط الأسرية ، والتمسك بتقاليد الدين، والإلتزام بالقانون والنظام (Lukes, 1981, p. 39). وكان مقدرا لدوركايم أن يكون حاخاما هو الآخر ، وكان تعليمه المبكر موجها إلى هذه الغاية، "فدرس فى مدرسة الحاخامات ، وتعلم اللغة العبرية ، وقرأ كتاب العهد القديم والتلمود ، الذى يحوى تعاليم الأحبار الربانيين والموسويين "(عبدالمعطى ، ١٩٨١، ص ١١٣). ولكن دوركايم قرر - وهو لا يزال طفلا يدرس فى مدرسة الحاخامات - ألا يقفو تقاليد أسرته. ومن ثم توفر على دراسة العلوم العلمانية ، والتحق بمدرسة المعلمين العليا ليصبح معلما.

وكانت موارد أسرة دوركايم متواضعة جدا ، فكان أبوه يحصل على ٢٥٠٠ فرنكا فرنسيا فى العام ، واضطرت أمه إلى إعانة أبيه على تكاليف

(1) EPINAL.
(2) VOSGES and HAUTE - MARNE.
(3) MUTZIG.

المعيشة ، بالاشتغال بالتطريز كغيرها من نساء المدينة ، وكانت تكسب من الاشتغال بهذا العمل - مبلغا من المال لا يقل عما كان يكسبه زوجها. ولقد جعلته هذه النشأة ، فيما أورد لوكس (Lukes, 1981, pp. 39 - 40) ، عن جورج دافى [١] " متميزا بسمات عديدة لا تمحى : احتقار الميل إلى الكسل ، وامتهان النجاح السهل ، والخوف من كل شئ غير أصيل ... واحتفظ منذ طفولته بالمعنى الدقيق للواجب ، وطابع الحياة الصعبة الجادة ، لدرجة أنه لم يخبر السرور مرة دون أن يشعر بالاثم ". وليس هذا الطابع الخلقى بعجيب فى شخص نشأ فى أحضان أسرة فقيرة ، تنتمى إلى الأقليات الدينية ، وتتخذ من التقوقع والإنسحاب أسلوبا لمقاومة العدوان وتجنب سوء النية الذى قد يبيت ضدها.

٢- تعليمه ومناصبه :

ولقد ذهب دوركايم إلى المدرسة المحلية - كلية ابينال ، وكان تلميذا نابها ، وحصل على شهادة الثانوية العامة بقليل من الجهد ، وقرر أن يواصل دراساته. وغادر دوركايم مدينة ابينال وهو فى الحادية والعشرين من عمره ورحل إلى باريس (Fenton, 1984, p. 10) ، حيث التحق بمدرسة الليسيه ، التى كانت خطوة ضرورية للالتحاق بمدرسة المعلمين العليا. " ولقد تمكن دوركايم من الالتحاق بها ، عقب إجتيازه لاختبار تمهيدى عام ١٨٧٩ ، بعد محاولتين فاشلتين". (محمد على محمد ، ١٩٨٣ ، ص ١٨٢) . وفى مدرسة المعلمين العليا ، كان دوركايم أكثر ميلا إلى الدراسات العلمية منه إلى الدراسات الأدبية. يقول فنتون (١٩٨٤ ، ص ١٠) : " لم يكن دوركايم سعيدا فى مدرسة المعلمين العليا ، إذ كره اهتمامها بالعلوم الأدبية والجمالية ، والذى كان على

(1) G. Davy.

حساب الأبحاث الخلقية والعلمية ، التى أحبها ". ولقد عانى دوركايم من الشعر اللاتينى ومبادئ البلاغة ، التى كان عليه أن يلم بها. وبالرغم من كراهية دوركايم للدراسات الأدبية ، فقد برز فيها (Lukes, 1981, p. 53) .

وبعد تخرجه فى مدرسة المعلمين العليا اشتغل دوركايم عام ١٨٨٢ بتدريس الفلسفة فى مدارس باريس لمدة خمس سنوات ، ثم حصل على المؤهلات العلمية التى أعدته للاشتغال بالتعليم العالى فى فرنسا (Fenton,1984,p.11) وفى عام ١٨٨٧ دعى دوركايم للاشتغال بوظيفة مدرس لعلم الاجتماع بجامعة بوردو بعد أن أتم رسالته للدكتوراه عن تقسيم العمل ونشرها عام ١٨٩٣ (محمد على محمد ، ١٩٨٣ ، ص ١٨٣) ، وفى بوردو أكمل دوركايم "قواعد الطريقة السوسيولوچية" و "الانتحار" ، واستطاع أن يكسب سمعة علمية طيبة أعانت على ترقيته إلى درجة أستاذ فى العلوم الاجتماعية عام ١٨٩٦ (Fenton, 1984, p. 12) ، وف عام ١٩٠٢ غادر دور كايم بوردو إلى باريس ، ثم عين أستاذا لعلم التربية فى جامعة السربون عام ١٩٠٦ . وفى عام ١٩١٣ أصبح دوركايم أستاذا لعلم التربية والاجتماع. ولقد أعانه منصب الأستاذية على إحداث تعديلات جوهرية في التعليم العالى والتعليم العام فى فرنسا.

٣- المؤثرات الفكرية :

لقد كان دوركايم فرنسيا غارقا فى التقاليد العقلية الفرنسية ، ويمكن إرجاع التاريخ العقلى لفكره إلى كتاب فرنسيين ، باستثناء تونيز[1] الألمانى ، وسبنسر [2] الانجليزى ، ووليام جيمس [3] الأمريكى . وبالرغم من أن أوجيست

(1) Tonnies.
(2) Spencer.
(3) James.

كـونت [٤] كان أكثر تأثيرا من غيره على فكر دوركايم ، فلا ينبغى إغفال تأثير الآخرين عليه ، من أمثال سانت سيمون [٥] ، ورينوفييـه [٦] ، وبوترو [٧] ، ومـوند [٨] ، ودى كـولانج [٩] ، وسبنسر. وفيمايلى يحاول المؤلف بيان مبلغ تأثير دوركايم بهؤلاء الأشخاص موجزا قدر الإمكان.

أ- سيمـون Simon :

يدين اميل دوركايم لسانت سيمون بالكثير من معالم فكره. ويرجع جولدنر (Gouldner, 1959, p. 10) ثلاثة من الأفكار الأساسية التى اعتنقها اميل دوركايم إلى سانت سيمون وهى :

١- أن المجتمع يتطور خلال عدد من المراحل ، وأن من الممكن اكتشاف قوانين تقدمه.

٢- زيادة أهمية العلم فى العصر الحديث ، وإمكانية تطبيقه على المجتمع.

٣- أن النظام الاجتماعى الجديد نظام صناعى معقد ومتنوع ، وقائم على أسس عضوية وعقلانية.

وتبدو هذه الأفكار فى معظم أعمال دوركايم. فلقد استهدف دوركايم خلق علم الاجتماع العلمى ، القادر على ترشيد عملية إعادة بناء المجتمع وتطويره من مجتمع ميكانيكى إلى مجتمع عضوى ، وزيادة تقديره للأنشطة الصناعية والاقتصادية التى تميز المجتمع الحديث. إن قراءة كتاب دوركايم " تقسيم العمل الاجتماعى " وحده تكفى لإلقاء الضوء على تأثر مؤلفه بأفكار سيمون. وفى

(4) Comte.
(5) simon.
(6) James.
(7) Boutroux.
(8) Monod.
(9) de Coulanges.

الفـتــرة من ١٨٩٥ إلى ١٨٩٦ ألقى دوركــايم عــددا من المحــاضــرات عـن الاشتراكيـة. وكان معظم هذه المحاضرات معنيا بفحص كتابات سانت سيمون. وفى هذه المحاضرات قدم دوركايم سانت سيمون على كونت باعتباره رائدا لعلم الاجتماع ، الأمر الذى جعل جولدنر يستنتج أن " المعلم الأول لدوركايم هو سانت سيمون وليس كومت " .(Gouldner, 1959, p. 14) .

ب- رينوفييه وبوترو : Renouvier and Boutroux

كان دوركايم معجبا على وجه الخصوص بعقلانية رينوفييه واهتمامه المركزى بالأخلاق ، واصراره على دراستها بطريقة علمية ، وتأكيده على التكامل بين الحرية الإنسانية والحتمية الطبيعية ، واهتمامه الكانطى بكرامة الإنسان وحريته واستقلاله ، وتفضيله للعدالة على المنفعة ودفاعه عن التعليم العلمانى فى مدارس الدولة ، وتوفيقه بين قداسة الفرد والتضامن الاجتماعى (Lukes, 1981, p. 55) وجميع هذه الأفكار متضمنة فى كثير من أعمال دوركايم، وقراءة كتابيه «التربية الخلقية» ، و «الانتحار» تكشف عن مبلغ تأثره بهذه الأفكار بما لا يدع مجالا للشك فى دينه لرينوفييه.

ولقد استمد دوركايم من أستاذه إميل بوترو مسلمته الأساسية ، التى تتمثل فى أن الكل أكبر من مجموع أجزائه ، تلك المسلمة التى جعلها أساسا للتفرقة بين الفرد والمجتمع فى كتابه « التربية الخلقية ». ولقد كتب دوركايم نفسه أنه « مدين (فى تمييزه بين علمى النفس والاجتماع) إلى بوترو ، الذى كرر لنا مرارا فى مدرسة المعلمين العليا ، أن كل علم يفسر بمقتضى مبادئه ... إذ يفسر علم النفس بالمبادئ النفسية ، والبيولوچيا بالمبادئ البيولوچية. ونتيجة لإعجابى بالفكرة طبقتها على علم الاجتماع» (Lukes, 1981, p.57). ولقـد

جعل دور كايم هذه الفكرة إحدى القواعد الأساسية فى دراسته للظاهرات الاجتماعية. ويكشف كتابه « قواعد الطريقة الاجتماعية » عن ذلك بما لا يدع مجالا للشك.

جـ- موند ودى كولانج : Monod and Coulanges

لقد تأثر « دوركايم» بمؤرخين فى مدرسة المعلمين العليا هما جابريل موند، وفوستيل دى كولانج. لقد أعجب دوركايم بطرائقهما التاريخية الدقيقة ، على الرغم من نقده لدى كولانج لعجزه عن استخدام الطريقة المقارنة.

لقد أثر «موند» تأثيرا كبيرا على النمو العلمى لطلبة التاريخ فى مدرسة المعلمين العليا ، من خلال دروسه النظرية وتطبيقاته العملية. وكانت مقرراته تتسم بالترابط والعناية والجاذبية ، وموسومة بالوضوح والاتساق (Lukes, 1981, p. 59).

وكان دور كايم تلميذا لفوستيل دى كولانج فى مدرسة المعلمين العليا وظل دور كايم متأثرا إلى حد كبير بكتابه «المدينة العتيقة» ، ومحاضراته ، وأسرته. ولقد اعترف دوركايم بذلك صرحة (Lukes, 1981, p. 60) .

ويتضح تأثير دى كولانج على دوركايم من التشابه الكبير الذى يمكن رؤيته بين مناقشة دى كولانج لعبادة الأب فى الأسرة الرومانية القديمة وتأكيدها على الأخلاق الصارمة ، وتصور دوركايم للتضامن الآلى . (قبارى محمد إسماعيل ، ١٩٧٦ ، ص ص ٢٢١ - ٢٢٥) . و « المدينة العتيقة» دراسة لدور الدين فى الحياة الاجتماعية ، وتفسير للمؤسسات والمعتقدات الاجتماعية بمفاهيم دينية. ولعل هذه هى الفكرة الغالبة على علم الاجتماعى الدينى لإميل دوركايم «الصور الأولية للحياة الدينية».

د - كومت وسبنسر: Comte and Spencer

لقد نشأ كومت فى البيئة الاجتماعية والعقلية التى نشأ فيها دوركايم. ومن ثم كان معنيا بالمحافظة على الاتزان الاجتماعى فى فرنسا. ولكنه اعتقد أن الاصلاحات الاجتماعية المحدودة والسريعة غير ناضجة ، وأن إعادة تنظيم المجتمع هو الشئ الضرورى. ولا تحدث إعادة تنظيم المجتمع إلا من خلال فهم المجتمع بجميع مؤسساته (Turner & Maryanski, 1979, p.3) وتتمثل مهمة علم الاجتماع عند كومت « فى إدراك الظواهر الاجتماعية باعتبارها خاضعة للقوانين الطبيعية. وينبغى أن نحدد أولا هذه القوانين ، ولا نستطيع أن نصل إلى هذه الغاية إلا إذا عالجنا الظاهرات الاجتماعية بطريقة علمية». (Leives, 1897, p.2).

ولقد استخدم كومت (Comte, 1875) استراتيچيات عديدة للدفاع عن علم الاجتماع. ومن ذلك إصراره على أن تدرس الظاهرة الاجتماعية بطريقة علمية. ومن ثم فرق بين علم الاجتماع والفلسفة الخلقية التى كانت سائدة فى عصره. ومن ذلك حرصه على بيان التشابه بين علم الاجتماع وغيره من العلوم التى حظيت بالاحترام فى عصره كعلم البيولوچيا. ومن ثم وضع نظاما هرميا رتب فيه العلوم من حيث النشأة والتعقيد ، وجعل علم الاجتماع على رأس قائمة العلوم. ولقد استخدم دوركايم نفس الاستراتيچيات فى الدفاع عن علم الاجتماع، مع اختلاف واحد هو أن كومت اعتبر علم الاجتماع تطورا ناشئا عن البيولوچيا ومعتمدا عليه ، الأمر الذى لم يوافق عليه دوركايم . ولقد كان كومت يعتقد أن المجتمع كائن حى كغيره من الكائنات الحية ينمو ويتطور ويفنى. ولقد أفاد دوركايم من المماثلات العضوية التى عقدها كومت بين الكائنات العضوية

والكائنات الاجتماعية ، وبخاصة بعد إطلاعه على كتابات هربرت سبنسر.

ولقد عقد سبنسر عددا من المماثلات بين الكائن العضوى والبناء الاجتماعى، وكان متأثرا فى ذلك بكومت إلى حد كبير. ولقد لخص فلتشر (Fletcher, 1971, pp. 267) تلك المماثلات السبنسرية التى تبدو فى كتابات دوركايم على النحو التالى :

١- يمكن تمييز الكائنات العضوية والأبنية الاجتماعية عن المادة لأنهما ينموان ويتغيران.

٢- تعنى زيادة الحجم فى الكائنات العضوية والأبنية الاجتماعية زيادة فى التعقيد ، واختلافا فى الوظائف.

٣- يصاحب اختلاف الأبنية اختلاف فى الوظائف.

٤- يؤدى التغير فى أجزاء الكائنات العضوية والأبنية الاجتماعية إلى تغيرات فى الأجزاء الأخرى . فالعلاقة بين الأجزاء علاقة اعتماد.

٥- كل جزء من أجزاء الكائنات العضوية أو الأبنية الاجتماعية كل فى ذاته.

٦- يمكن تحطيم حياة الكائنات العضوية أو الأنظمة الاجتماعية ولكن الحياة نفسها تظل فترة فى الأجزاء.

لقد تأثر دوركايم بهذه المماثلات وظهرت فى معظم أعماله . « ويؤكد راد كليف براون أن دوركايم أول من دعم استخدام المماثلة البيولوجية فى علم الاجتماع». (عبدالباسط عبدالمعطى ، ١٩٨١، ص ١٢٦). وتصدر الاتجاهات الوظيفية التى توجد عند دوركايم عن تصوراته البيولوجية التى استمدها من سبنسر. « ومما لاشك فيه أن دوركايم قرأ كتاب سبنسر « مبادئ علم الاجتماع »

قراءة دقيقة ، وتأثرت اتجاهات دوركايم الوظيفية جزئيا بوظيفة سبنسر». (Turner & Maryanski, 1979, p. 16).

ولقد أتاحت وزارة التعليم الفرنسية الفرصة أمام دوركايم لزيارة الجامعات الألمانية ، للإفادة من خبرتها في تطوير التعليم الفرنسي. وفي ألمانيا « تعرف دوركايم على فكر فاجنر وشمولر وفونت ، وتأثر بهم وانعكس هذا على موقفه الفلسفي». (عبدالباسط عبدالمعطي ، ١٩٨١ ، ص ١١٣) ولا يستبعد أن يكون دوركايم قد تأثر بفلاسفة عصر التنوير من أمثال مونتسكيو وجان جاك روسو وغيرهما. ويزعم بعض الباحثين من أمثال أنور الجندي (١٩٧٧ ، ص ١٠٠) أن دوركايم تأثر بماركس وبخاصة فيما يتعلق باعتقاده في سبق الوجود الاجتماعي على الوعي والقول بالتفسير المادي للتاريخ. ويزعم المؤلف تأثر دوركايم بابن خلدون فيما يتعلق بالتضامن الاجتماعي. وتقتضي هذه المزاعم دراسات أخرى للتحقق من صحتها.

٤- المؤثرات الاجتماعية :

بالرغم من أن العلماء يبتكرون تصنيفاتهم العقلية ، وأن الأفكار تشكل مجرى الشئون الإنسانية ، فإن الفكر يعتبر استجابة للمواقف والأحداث والظروف الاجتماعية. فالتفكير العقلي مرتبط بالأحداث التي تقع في العالم الاجتماعي علي نحو من الأنحاء. وتبدو هذه العلاقة بين الفكر وما يقع في العالم الاجتماعي من أحداث واضحة في أواخر القرن الثامن عشر وأوائل القرن التاسع عشر ، وبخاصة في فرنسا. فلقد أعقب الثورة الفرنسية تغيرات عميقة في الأنظمة السياسية الاجتماعية والاقتصادية. إذ تقوضت الملكيات الاقطاعية ورحل العمال عن القرى للاشتغال بالأعمال الصنعية في المدن، وبلغت إلى الحكم عناصر أقل

أرستقراطية من النبلاء ، وزادت حركة الاتجار مع الأمم المختلفة والحصول على المستعمرات . ومن ثم كان العصر عصر تغير ونمو وصراع . «وفى الستينيات من القرن التاسع عشر منيت فرنسا بهزيمة ساحقة من بروسيا تحت حكم بسمارك ... ولقد سادت فرنسا فوضى عارمة ، وأصبحت الاضطرابات أمرا مألوفا .

وكان للحركات الثورية تأثيرات جوهرية على طبيعة المؤسسات الفرنسية... ونشأت الحروب الأهلية بين الجمهوريين واليساريين ، وبين الجزويت والفوضويين ، وتحالفت بعض هذه الجماعات ضد بعضها الآخر » (Nandan. 1980, pp. 24-25)

ولقد تركت الثورة الفرنسية ، والتغيرات الصناعية والحضرية ، والحروب الأهلية المجتمع الفرنسى فى حالة من الاضطراب وعدم الاتزان. ولقد أحس السياسيون والفلاسفة الاجتماعيون والاكاديميون بخطورة الوضع فى فرنسا ، مما دفعهم إلى محاولة اعادة البناء الاجتماعى والأخلاقى للمجتمع الفرنسى ، اعادة للاتزان وتحقيقا للاستقرار . ومن ثم صاغوا الفلسفة الجمعية التى سادت المجتمع الفرنسى حتى الآن . يقول ناندان (Nandan, 1980, p. 24) : « لقد كانت معتقدات دوركايم وعلم اجتماعه تعبيرات رمزية لتاريخ الجمهورية الفرنسية الثالثة ، وبخاصة فى الفترة من ١٨٧٠ - ١٩٤٠ » . ومن هنا كانت محاولة دوركايم للبحث عن ضمير جمعى جديد ، وعن صور أكثر مناسبة للتضامن الاجتمعى ، وكانت محاولته لاعادة بناء المجتمع الفرنسى من خلال فهم مؤسساته الاجتماعية بطريقة علمية ، وكان تأكيده على ضرورة الاتفاق على القيم الأخلاقية ، والاسترشاد بنفس الأفكار ، واخضاع المصالح الفردية للصالح العام.

ولقد غلا بعض الباحثين فاعتقدوا أن مجرد معيشة دوركايم فى رحاب

أسرة يهودية تتميز علاقاتها الاجتماعية بالدفء والنظام والتضامن هى التى دفعته إلى التفكير فى الاصلاح الاجتماعى . يقول فنتون (Fenton, 1984, pp. 15-16) : « أن هذه النشأة فى المجتمع اليهودى هى التى دفعته إلى إقامة مجتمع يتميز بالنظام والتضامن .... ليس باعتباره مجتمعا يناسبه ، وإنما تحقيقا لتكامل وحدة المجتمع ، القادرة على المحافظة على اليقين الخلقى التقليدى. ولذلك انبرى دوركايم للدفاع عن الأخلاق لاعادة بناء المجتمع الفرنسى». والثابت تاريخيا أن دوركايم رغب عن المعتقدات اليهودية فى وقت مبكر من حياته ، وكان ذلك راجعا ، فيما يقول لوكس (Lukes, 1981, p.44): «إلى التأثير المشترك الذى مارسه صديقاه هنرى برجسون ، الفيلسوف المشهور ، وبيرجانيه ، عالم النفس المشهور ، الذين تعرف عليهما دوركايم فى مدرسة المعلمين العليا . ومن ثم بدأ ينظر إلى المعتقدات الدينينة عموما ليس باعتبارها أخلاقا خاطئة ، ولكن بالحرى أخلاقا مختلطة مهوشة ، أو مجموعة من المعتقدات الخلقية التى يعبر عنها بطريقة صوفية ، وليس بطريقة علمية وضعية » . ومن ثم كانت محاولة دوركايم فى إقامة أخلاق علمانية لاتعتمد على عقائد دينية ، وإنما تستند إلى أسس عقلية .

ومعنى ذلك أن دوركايم كان مدفوعا إلى إعادة بناء المجتمع الفرنسى ، ليس بدوافع دينية ، وإنما بدوافع عقلية وضرورات اجتماعية ، وكان فكره تعبيرا عن عصره .

ثالثاً: فكره الاجتماعى :

لقد كان الفكر الاجتماعى لدوركايم انعكاسا لحالة المجتمع الفرنسى فى أواخر القرن التاسع عشر ، ومحاولة لتحقيق التضامن والاستقرار ، وإعادة الإتزان إلى الحياة الاجتماعية. وفيمايلى يحاول المؤلف بيان معالم الفكر الاجتماعى لدوركايم من خلال تحليل أبرز أعماله.

١- *التضامن الاجتماعى :*

يعالج دوركايم (Durkheim, 1964) موضوع التضامن الاجتماعى فى كتابه « تقسيم العمل فى المجتمع ». ويستخدم دوركايم عبارة « وظيفة تقسيم العمل » للإشارة إلى ما تشبعه من حاجات إجتماعية. يقول دوركايم (ص٤٩) : « إذا سألت عن وظيفة تقسيم العمل ، فإنك تسأل عن الحاجات التى يشبعها ». والوظيفة الأساسية لتقسيم العمل هى تحقق التضامن الاجتماعى. ويذكر ترنر وماريانسكى (Turner & Maryanski, 1979, p. 20) أن وظيفة تقسيم العمل فى رأى دوركايم هى « زيادة التضامن الاجتماعى ، أو تقديم أساس جديد للتكامل فى المجتمعات متباينة الوظائف ».

والتضامن عند دوركايم نوعان : تضامن ميكانيكى وتضامن عضوى. وينشأ التضامن الميكانيكى من خلال إدراك الفرد للتماثل أو التشابه بينه وبين غيره فى السمات العامة ، والوظائف ، ونوع الأنشطة ، والقيم والمعايير والاتجاهات والأفكار . يقول دوركايم (ص ص ١٤-١٥) : « حينما يكون لعدد من الأفراد فى المجتمع ... أفكار واهتمامات وعواطف ومهن لا يشاركهم فيها بقية السكان ، فإنهم بالضرورة يميلون إلى بعضهم تحت تأثير هذه المماثلة » والأسرة فى رأيه هى أنموذج التضامن الميكانيكى ، إذ يقول (ص١٦) : « إنها

(يريد الأسرة) جماعة من الأفراد يجدون أنفسهم مرتبطين ببعضهم فى المجتمع .. بوساطة طائفة من الأفكار والعواطف والاهتمامات. إن صلة الدم تيسر هذا الاتصال ، لأنها تحدث توافقاً متبادلا للضمائر». ويذكر دوركايم أن للجوار المادى والحاجة إلى الاتحاد فى مواجهة المخاطر المشتركة تأثيرا على زيادة التضامن الميكانيكى.

ولقد أكد دوركايم أن الاتجاهات نحو التصنيع فى فرنسا ، والتخصص المهنى الزائد ، والتحضر ، وزيادة كثافة السكان ، وتنوع أدوار المؤسسات الحكومية والقانونية ، والدينية ، والتربوية ، أدى إلى زيادة تقسيم العمل فى المجتمع. يقول دوركايم (ص٣٩) : « لسنا فى حاجة إلى أمثلة توضح اتجاه الصناعة الحديثة ، إنها تقدمت بسرعة نحو الاعتماد على الآلات القوية ، وزاد تركيز القوى العاملة ، ورأس المال ، وبالتالى اتجهت نحو تقسيم العمل. فالحرف انفصلت ، وتخصصت ، ليس فقط داخل المصنع الواحد ، ولكن أصبح كل نتاج تخصصا يعتمد على غيره ». وليست زيادة تقسيم العمل وقفا على العالم الاقتصادى ، بل امتدت إلى الوظائف السياسية ، والإدارية ، والقضائية، والفنية، والعلمية. وتؤدى زيادة التخصص وتقسيم العمل إلى الاختلاف بين الأفراد. وهذا الاختلاف يؤدى بدوره إلى نوع من التضامن العضوى ، الذى يحل محل التضامن الميكانيكى . وهنا يستعير دوركايم أفكار داروين فى بيان ما يعنيه بالتضامن العضوى الناشئ عن اختلاف الأفراد والجماعات. فالصراع من أجل البقاء يكون أقل حدة إذا اختلفت الكائنات. فإذا كان للكائنات نفس الحاجات ، وحاولت الحصول على نفس الأهداف ، زادت حدة الصراع بينها ، وبخاصة إذا كانت الموارد محدودة. أما إذا كانت الكائنات التى تعيش مع

بعضها من أنواع مختلفة ، ولا تتغذى على نفس الطعام ، ولا تعيش نفس الحياة فلا يقع بينها صراع.

ويطبق دوركايم (ص٢٦٧) الأفكار التى استعارها من داروين على المجتمع فيقول : « يمكن أن توجد مهن مختلفة فى نفس المدينة دون أن تضطر إلى تحطيم بعضها ، لأنها تهدف إلى غايات مختلفة. فالجندى يبحث عن المجد العسكرى ، والكاهن عن السلطة الدينية ، ورجل الدولة عن السلطة السياسية ، ورجل الأعمال عن الثراء ، والعالم عن السمعة العلمية. ويحصل كل فرد من هؤلاء الأفراد على هدفه دون أن يعوق غيره عن الوصول إلى ما يهدف إليه». ويرى دوركايم أنه على قدر اقتراب الوظائف من بعضها يكون احتكاكها ، وبالتالى تعرضها للصراع. فالأفراد الذين يشغلون الوظائف المتقاربة يحاولون إشباع حاجات متماثلة بأساليب مختلفة ، ولذلك يحاولون إعاقة نمو بعضهم. يقول دوركايم (ص ٢٦٧) : « لا صراع بين القاضى ورجل الأعمال ... ولكن الصراع يقوم بين الشاعر والموسيقى ، ويحاول الإثنان أن يحل أحدهما محل الآخر» ومعنى ذلك أن الاختلاف الوظيفى فى رأى دوركايم يؤدى إلى التضامن الاجتماعى.

وترتبط أنماط التضامن الاجتماعى بأشكال التنظيمات الاجتماعية. ففى المجتمعات البدائية يسود التضامن الآلى الميكانيكى ، ويسلم جميع الأفراد بنفس المعتقدات ، ويمارسون نفس الأعمال ، ولا توجد اختلافات بينهم. ويمتد التشابه بينهم إلى معتقداتهم فيما يتعلق بالأخلاق والقانون ومبادئ التنظيم السياسى والعلم. وينظم الدين جميع تفاصيل حياتهم وأعمالهم. أما فى المجتمعات المتقدمة، التى يسودها تقسيم العمل ، ويزداد فيها التخصص فيختلف أعضاؤها

«إذ يكون لكل شخص طريقته الفردية فى التفكير والسلوك ، ويكون أقل خضوعا للضمير الجمعى (أو الرأى العام) (ص١٣٧). ويستنتج دوركايم (ص١٣٨) أنه « كلما اتجهنا إلى المجتمعات المتقدمة زاد تقسيم العمل ، وزاد الاختلاف ، وأصبح التضامن العضوى ممكنا ».

ويرتبط بتقسيم العمل ظاهرة يطلق عليها فى اللغة الإنجليزية كلمة ANOMI ، وتعنى فى اللغة العربية ما تعنيه كلمة الاغتراب. ويقصد دوركايم بهذه الظاهرة غياب التنظيم القانونى أو النظام الأخلاقى ، الذى ينشأ عن النمو السريع فى الوظائف الاقتصادية ، وتقسيم العمل الذى فاق قدرة التنظيمات القديمة ، كالأسرة ، على التحكم فى الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية . يقول دوركايم (ص ص١٦ – ١٧) : « كانت الأسرة مجتمعا كاملاً يوجه نشاطنا الاقتصادى والدينى والسياسى والعلمى ... ثم فقدت وحدتها وفرديتها ، وبالتالى قلت فاعليتها فى التنظيم الاجتماعى ». ويقترح دوركايم وجود جماعة أخرى تحل محل الأسرة فى الاضطلاع بوظيفة الضبط إنهاء لحالات الاغتراب ، ويرى أن الجماعات المهنية قادرة على الاضطلاع بهذا الدور حيث يقول (ص٥) : «ولكى ننهى حالة الاغتراب ينبغى أن توجد جماعة تستطيع وضع نظام من القواعد نحتاج إليه فعلا ... ولا يستطيع المجتمع السياسى كله ولا الدولة أن تضطلع بهذه الوظيفة ... والجماعة الوحيدة التى تستطيع ذلك هى الجماعة المهنية».

والجماعة المهنية فى رأى دوركايم قوة خلقية لأنها «قادرة على إحتواء الذات الفردية ، وتأكيد عاطفة التكامل المشترك بين العمال ، وحماية العلاقات الصناعية والتجارية من قانون الأقوى » (ص١٠) ، ومن ثم يستنتج دوركايم أن

تقسيم العمل قوة خلقية فعالة فى الحياة الاجتماعية إذ يقول (ص ٣٩٨) : «كل ما يؤدي إلى التضامن الخلقي ، وكل ما يجبر الإنسان على أن يأخذ غيره في الاعتبار خلقي ، وكل ما يجبره على تنظيم سلوكه في ضوء شئ أكبر من ذاته خلقي ، وتكون الأخلاق قوية على قدر تعدد هذه الروابط وقوتها ».

ويعتقد دوركايم أن لتقسيم العمل مضامين تربوية يجب أخذها في الاعتبار، فليس من الضروري فيما يرى (ص٣) أن يخضع جميع الأفراد لثقافة واحدة كما لو كانوا جميعا يعيشون في نفس الحياة ، وإنما « يتعين علينا أن نعدهم بطرق مختلفة في ضوء الوظائف المختلفة التى نطلب إليهم الاضطلاع بها ». ولقد كان دوركايم على وعى بوجهات النظر التربوية المتعارضة التى تتعلق بالثقافة العامة والثقافة المتخصصة ، ونبه الأذهان إلى المخاطر المحدقة بكل اتجاه (ص ص ٤٣ - ٤٤) وهو يميل إلى الجمع بين التثقيف العام والتخصص بالقدر الذى تقتضيه الظروف الاجتماعية. يقول دوركايم (ص٤٠١) : « ليس من واجبنا في المجتمعات المتقدمة أن نوسع نشاطنا على مساحة كبيرة ، وإنما نركزه ونتخصص فيه. وينبغى أن نضيق نطاقنا ، ونختار عملا محددا ، ونغمس أنفسنا فيه كلية ، بدلا من جعل أنفسنا قطعة فنية متنوعة الألوان ... إن علينا أن نجعل أنفسنا كالمجتمع الذى نعيش فيه. ففى المجتمع عواطف وأفكار عامة بدونها لا يستطيع الفرد أن يكون إنسانا ... ولا يستنتج من ذلك أنه من الأفضل أن نعنى بالتخصص على قدر الإمكان ، وإنما بالقدر الضرورى ». ويرى دوركايم (ص٣٧٢) أن الإعداد المهنى ينبغى أن يشتمل على إعداد ثقافى يتكامل معه ، فلا يسبق أحدهما الآخر.

٢- الانتحار ظاهرة اجتماعية :

يعرف دوركايم (Durkheim, 1951, p. 42) الانتحار بأنه « كل حالات الموت التي تكون نتيجة مباشرة أو غير مباشرة لفعل إيجابي أو سلبي يقوم به المنتحر نفسه ، وهو يعلم أنه سيؤدى إلى هذه النتيجة». ولقد بين دوركايم (ص ص ٢٩٧ - ٢٩٨) أن الأسباب الممكنة ، التى تؤدى إلى الانتحار كثيرة ومتنوعة حيث يقول : « إن الظروف التى تدعو غالبا إلى الإنتحار لا متناهية ... فقد يقتل الإنسان نفسه ، وهو فى رغد من العيش ، ويقتل آخر نفسه ، وهو فى أحضان الفقر ، وقد يكون أحدهما سعيدا فى بيته ، وينتهى الثانى بطلاق عن زواج أتعسه. وفى إحدى الحالات يقتل جندى نفسه بعد أن يعاقب على مخالفة لم يرتكبها ، وفي حالات أخرى يقتل المجرم نفسه ، لأنه لم يعاقب على جريمة إرتكبها. ومعنى ذلك أن أكثر الظروف اختلافا وتعارضا قد تؤدى إلى الانتحار».

ولقد درس دوركايم الانتحار باعتباره ظاهرة اجتماعية ، وليس مجرد ظاهرة نفسية ، وأكد أن علماء الاجتماع قادرون على دراسة الاختلافات فى المعدل الاجتماعى للانتحار ، من خلال دراستهم للخصائص الاجتماعية التى قد تؤدى إلى الانتحار. يقول دوركايم (ص٤٦) : « إذا ... أخذت الانتحارات التى وقعت فى مجتمع معين ، وفي فترة معينة ككل ، فإنه يبدو أن هذا الكل ليس هو مجموع الانتحارات الفردية ، ... ولكنه واقعة جديدة فى ذاتها ... وبالتال فى طبيعتها - تلك الطبيعة التى هى أساسا اجتماعية». ويعرف دوركايم (ص٤٨) معدل الانتحار بأنه « النسبة بين العدد الكلى لحالات الانتحار والسكان من جميع فئات العمر والجنس ». ولقد أدى تناوله الاجتماعى للظاهرة

إلى إتهام الكثيرين له بإغفال المعنى النفسى للانتحار. وبالرغم من حرصه على بيان قدرة عالم الاجتماع عزل المعدلات المختلفة للانتحار ، باعتبارها واقعا اجتماعيا ، وبيان الاختلافات فى نوعية الحياة الخلقية والاجتماعية ، السائدة فى أنماط اجتماعية مختلفة ، إلا أنه فكر كثيرا فيما يمكن أن نسميه بسيكولوچية الانتحار. والدليل على صحة ذلك قول دوركايم : (ص٢١٣) : «الإنسان الاجتماعى يفترض بالضرورة وجودا اجتماعيا يعبر عنه ويخدمه : فإذا تلاشى المجتمع (من عقولنا على أقل تقدير) [١] ، ولم نعد نشعر بوجوده أو أثره علينا، فإن كل ماهو اجتماعى فينا يفقد أساسه الموضوعى. وكل ما يبقى يصبح تأليفا صناعيا من الصور الخادعة ... التى تزول مع أقل تفكير ، بمعنى أنه لا يبقى شئ يمكن اعتباره هدفا للسلوك (ولا يكون للإنسان معنى ، ومن ثم يفكر فى الانتحار) ». والواقع أن كتاب « الانتحار » يشتمل على مصطلحات سيكولوچية كثيرة مثل الملانخوليا ، واليأس ، واللامبالاة ، والحزن ، والألم العقلى ، والاشمئزاز من الحياة .. إلخ. ولعل ما كتبه ستيف تاليور (Taylor, 1982) عن « دوركايم والانتحار » ، يبين بما لا يدع مجالا للشك ، الأسس السيكولوچية التى اعتمد عليها دوركايم فى تفسير الانتحار.

وينكر دوركايم أن تكون العوامل الوراثية أو الظروف البيئية أسبابا كافية للانتحار ، حيث يقول (ص ص ٢٩٨ - ٢٩٩) : « إننا لم نجد علاقة بين النهك العصبى ومعدل الانتحار الاجتماعى ... ولم نجد علاقة محددة بين الاختلاف فى معدلات الانتحار وظروف البيئة الفيزيائية ، التى يفترض أن لها تأثيرا قويا على الجهاز العصبى كالسلالة ، والمناخ ، والحرارة ... كما أن تأثير العوامل الكونية

---

(١) ما بين الأقواس من عند المؤلف.

ليس كافيا لإحداث الانتحار ». وبناء علي ذلك ينفى دوركايم العلاقة بين الانتحار والمرض العقلى ، والعلاقة بين الانتحار والعوامل الكونية ، والعلاقة بين الانتحار والتقليد، ويرى أن الأسباب الحقيقية للانتحار تكمن فى طبيعة الحياة الاجتماعية ذاتها. يقول دوركايم (ص ص ٢٩٩ - ٣٠٠) : « إن لكل مجتمع قوة ... تجبر الناس على تحطيم أنفسهم. إن أفعال الضحية ، التى تبدو للوهلة الأولى وكأنها تعبر عن مزاجها الشخصى ، هى مكمل للظرف الاجتماعى ، الذى تعبر عنه هذه الأفعال ... والخبرات الفردية التى تدفع إلى الانتحار ليس لها سوى التأثير الذى تستعيره من التكوين الخلقى للفرد ، الذى هو صدى للتكوين الخلقى للمجتمع ». ومن ثم استطاع دوركايم أن يفسر كثرة حالات الانتحار بين الرجال عنها بين النساء بقوله (ص ٢٩٩) : « إذا كانت النساء أقل قتلا لأنفسهن من الرجال ، فإن ذلك يرجع إلى أنهن أقل منهم انخراطا فى الوجود الاجتماعى ، ولذلك يشعرن بقلة تأثيره سواء أكان حسنا أم رديئا ».

ويتحدث دوركايم عن ثلاثة أنواع من الانتحار هى الانتحار الأنانى ، والانتحار اللامعيارى ، والانتحار الغيرى. ولكنه (ص ٣٧٣) يرى أن النوعين الأولين هما النوعان المشكلان. فالانتحار الأنانى ينشأ عن عدم تكامل المجتمع بالقدر الذى يعينه على فرض سلطانه على أعضائه ، وينشأ غالبا فى المجتمع الذى تحل فيه الاهتمامات الفردية محل الاهتمامات والمصالح الاجتماعية. وينشأ الانتحار اللامعيارى عن التغيرات الصاعقة التى تؤدى إلى تفكك الحياة الاجتماعية، الأمر الذى يترتب عليه ضآلة قيمتها فى نظر بعض الناس ، وبالتالى يقدمون على الانتحار. أما الانتحار الغيرى فينشأ عن تكامل الفرد مع الجماعة ورغبته فى تنفيذ جميع مطالبها ، ومثاله تقديم الجندى نفسه قربانا لمجتمعه فى ساحة القتال دفاعا عنه وتلبية لرغباته.

وتنشأ الأنواع المشكلة للانتحار عن ضعف الروابط الاجتماعية ، وشيوع الروح الفردية ، وغلبة العزلة الاجتماعية . ويدلل دوركايم على ذلك بانخفاض معدلات الانتحار بين المتزوجين عنها بين غير المتزوجين ، وبين المتزوجين المنجبين عنها بين غير المنجبين ، على اعتبار أن الارتباطات الاجتماعية تقلل من محاولات الانتحار. ويبين دوركايم أيضا أن نسبة الانتحار بين الأزواج أكثر أطفالا أقل منها بين الأزواج الأقل أطفالا. ومعنى ذلك أن الانخراط فى تيار الحياة الاجتماعية يقلل من معدلات الانتحار. كما يبين أن نسبة الانتحار بين الكاثوليك أقل منها بين البروتستانت ، على اعتبار أن الديانة البروتستانتية تؤمن أصلا بحرية الفكر وتؤكد الحرية الفردية ، على العكس من الديانة الكاثوليكية التى تؤمن بروح المحافظة والتمسك بظاهر التقاليد والشعائر الكلاسيكية للدين المسيحى. وخلاصة القول أن دوركايم يعتقد أن معدلات الانتحار تختلف باختلاف درجة الارتباط أو التكامل فى المجتمع الأسرى ، والمجتمع الدينى ، والمجتمع السياسى.

ويمكن تقليل نسبة الانتحار فيما يرى دوركايم بإتاحة الفرصة أمام الأفراد للشعور بالانتماء أو الارتباط الاجتماعى. يقول دوركايم (ص ص ٣٧٣ - ٣٧٤) : « ينبغى للفرد تجنبا للانتحار أن يشعر أنه متضامن مع الوجود الاجتماعى ، الذى يسبقه ويبقى بعده ويشتمل عليه. فإذا حدث هذا ، فإنه يشعر بأن هدفه لا يتمثل فى ذاته فقط ، بل إنه أداة لهدف أكبر منه ، ومن ثم لا يشعر بأنه عديم الأهمية ، ويكون للحياة معنى فى نظره (وبالتالى لا يقبل على الانتحار) ». ويقول دوركايم (ص ٣٧٨) : « التكامل الاجتماعى يقى الإنسان من الانتحار الأنانى». ويقول (ص ٣٨٢) : « التنظيم الاجتماعى يقى الإنسان

من الإنتحار اللامعياري». والكتاب في مجمله دعوة إلى التماسك الاجتماعي، وإلى إحلال المصالح والاهتمامات الاجتماعية ، محل المصالح والاهتمامات الفردية.

٣- الدين ظاهرة اجتماعية:

لعب كتاب دوركايم «الصور الأولية للحياة الدينية» دوراً مهما في تأسيس سمعته كعالم اجتماع. ففي هذا الكتاب ، يبدو إصرار دوركايم على دراسة ظاهرة الدين باعتبارها واقعا اجتماعيا ، لا يمكن اختزاله إلى مجرد الحاجات النفسية للأفراد ، واستخدامه لهذا الواقع الاجتماعي في تفسير الأفكار والمعتقدات الدينية. يقول دوركايم (Durkheim, 1965, p. 22) : « إن الاستنتاج العام لهذا الكتاب (الصور الأولية للحياة الدينية) هو أن الدين شئ اجتماعي ، وأن التصورات الدينية تصورات اجتماعية ، تعبر عن الواقع الاجتماعي. والطقوس والشعائر الدينية نوع من السلوك ينشأ داخل الجماعة الاجتماعية». ولقد عنى دوركايم بتحليل الصور الأولية للحياة الدينية في المجتمعات البدائية تجنبا لتعقيدات الدين في المجتمعات المتقدمة. يقول دوركايم (ص١٣) : « إننا نحاول في هذا الكتاب (الصور الأولية للحياة الدينية) أن ندرس أبسط الديانات المعروفة وأكثرها بدائية ، لنحللها ونفسرها ». ويعتبر دوركايم النظام الديني بدائيا ، إذا توفر فيه شرطان : أولهما ، وجوده في مجتمع لا يفوقه بساطة مجتمع آخر ، وثانيهما ، إمكانية تفسيره دون اعتماد على عناصر مستمدة من الدين نفسه.

ولا يقتصر هدف دوركايم على معرفة الأشكال الماضية للدين ، والحديث عن عجائبه وغرائبه ، وإنما يهدف دوركايم (ص١٣) إلى « تفسير الواقع القريب

منا – ذلك الواقع الذى يستطيع أن يؤثر على أفكارنا وأفعالنا : وذلك الواقع هو الإنسان ، وإنسان اليوم على وجه الدقة ». ومعنى ذلك أن دوركايم يهدف ، من خلال تعرفه على الأشكال البدائية للحياة الدينية ، إلى فهم الطبيعة الإنسانية.

ويرد دوركايم على من يعتقد خطأ فى استحالة نقل ما نصل إليه من أحكام ، عن الظاهرة الدينية فى المجتمعات البدائية ، إلى المجتمع الحديث بقوله (ص١٤): « فى الواقع ، إن إحدى المسلمات الأساسية فى علم الاجتماع هى أن المؤسسات الاجتماعية (والدين فى رأيه مؤسسة اجتماعية) لا يمكن أن تبنى على خطأ أو كذب». ومن ثم ينبغى أن نعرف دلالة الرموز حتى نعرف الحقيقة. يقول دوركايم (ص ص ١٤-١٥) : « إن أكثر الطقوس غرابة وبربرية ، وإن أعجب الأساطير تترجم عن بعض الحاجات الإنسانية ، وتعبر عن بعض جوانب الحياة، سواء أكانت فردية أم جمعية [1]. وقد تكون الأسباب الحقيقية غير خافية، وواجب الدراسة كشف تلك الأسباب الحقيقية».

وتتمثل وظيفة الدين فى رأى دوركايم فى تقديم أساس للتضامن الاجتماعى، والتكامل بين أفراد المجتمع. يقول دوركايم (ص٢٦) : « الحاجة إلى التضامن الاجتماعى تستثير الناس إنفعاليا لعمل الطوطم Totem ». فالدين يزود أعضاءه بطائفة من الأفكار والمعتقدات ، التى توحد بينهم ، وتنظم شئونهم.. ولعل هذا يتضح من دراسة دوركايم للطوطمية فى الفكر الدينى لدى شعب أرونتا Arunta باستراليا. والطوطم اسم أو رمز أو شعار للعشيرة. وهو أشبه شئ بالعلم ، الذى يعبر عن شخصية العشيرة ويميزها عن غيرها من العشائر. ويعتقد أفراد العشيرة أنهم مرتبطون برباط القرابة. ولا تنشأ تلك

(١) يستخدم مؤلف الكتاب لفظى جمعى واجتماعى باعتبارهما مترادفين.

القرابة عن صلات الدم أو المصاهرة ، وإنما تنشأ عن اشتراكهم فى نفس الاسم. يقول دوركايم (ص١٢٢) : « إنهم ليسوا آباء وأمهات ، وأبناء وبنات ، وأخوالا وأبناء أخوال بالمعنى الذى نفهمه من هذه الكلمات ، ولكنهم يعتقدون أنهم يؤلفون أسرة واحدة ... لمجرد أنهم يسمون بنفس الاسم (أو الطوطم) ». والاسم الذى تحمله العشيرة هو اسم نوع معين من النبات أو الحيوان أو الجماد يعتقد أفراد العشيرة أن لهم به صلة وثيقة. ويتطلب الطوطم من أفراد العشيرة أو القبيلة آداء واجبات معينة تحقق التعاون والتضامن بين الأفراد. يقول دوركايم (ص٢١٩) : « كل الموجودات المشتركة فى المبدأ الطوطمى يعتبرون أنفسهم مرتبطين خلقيا بعضهم ببعض ، وأن لهم واجبات محددة نحو الآخرين ، تتعلق بالمساعدة والإنتقام .. إلخ » وأن هذه الواجبات هى التى تؤلف القرابة ». ويقول (ص٢٦٥) : « يمكن رؤية وحدة الجماعة من الاسم الجمعى الذى يحمله كل أعضائها ، ومن الرمز الجمعى الذى يشير إليه هذا المسمى ».

وتتألف الظاهرة الدينية فى رأى دوركايم من طائفة من المعتقدات عن العالم المفارق أو المقدس ، وطائفة من الممارسات أو الأفعال أو الطقوس. ويوحد دوركايم بين العالم المقدس والعالم الاجتماعى. وإذا كان الطوطم هو الصورة الرمزية لما يسميه دوركايم بالمبدأ الطوطمى ، فإن المانا [1] الطوطمية هى الصورة العقلية للمعتقد الدينى ، وهى أساس الدين الطوطمى . ويعتقد دوركايم (ص٢٣٦) أن للمجتمع قدرة على إثارة فكرة الله فى أذهان الناس ، ويقارن دوركايم (ص ص ٢٣٦ - ٢٤٠) بين المجتمع والله ، ويوحد بينهما من خلال بيانه لتأثيرهما على الأفراد ، وقدرتهما على إثارة احترامنا ، وإجبارنا على إتيان أشياء قد لا نريدها. ويغلو دوركايم فيستنتج أن المجتمع والله شئ واحد ،

(1) Mana.

حيث يقول (ص٢٥٣) : « طالما أن القوة الدينية ليست سوى القوة الاجتماعية، أو مرادفه لقوة العشيرة ، وطالما أن هذا يمكن تمثيله فى عقول الأفراد بصورة الطوطم ، فإن الرمز الطوطمى يكون كالجسم المرئى لله». وتتضمن أعمال دوركايم كثيرا من الشواهد التى تدل على إيمانه بوحدة الوجود ، وليس هذا مجال تفصيلها ، وتكفى الإشارة إلى هذا هنا فقط.

٤- أسس الدراسة الاجتماعية :

عالج دوركايم أسس الدراسة الاجتماعية ومنهج البحث فيها فى كتابه «قواعد الطريقة الاجتماعية». ولقد أثار فى هذا الكتاب قضيتين على قدر كبير من الأهمية هما مناقشة إمكانية قيام علم الاجتماع مستقلا عن غيره من العلوم، ومناقشة وجود قوى أو وقائع اجتماعية ، قابلة للملاحظة والقياس. وفيمايلى نبين آراء دوركايم فيما يتعلق بأسس الدراسة السوسيولوچية وقواعد المنهج الذى ينبغى استخدامه فى دراستها :

أ- ينبغى أن تدرس الظواهر الاجتماعية باعتبارها أشياء ، تخضع للملاحظة . يقول دوركايم (Durkheim, 1966, p. 27): « إن كل ما يخضع للملاحظة له خاصية الشئ». وليس معنى ذلك أن دوركايم يعتقد أن الظاهرات الاجتماعية أشياء ، وإنما يؤكد ضرورة معاملة الباحث لها كما لو كانت أشياء، فلا تتأثر أحكامه بتصوراته القبلية أو بما يعتقده عن الظاهرة. يقول دوركايم فى المقدمة الثانية لكتابه «قواعد الطريقة الاجتماعية» (p.XLiii) « إننا لا نؤكد فى الظاهرات الاجتماعية أشياء مادية ، ولكنها كالأشياء المادية (فى قابليتها للملاحظة والقياس) ، على الرغم من اختلافها فى النوع عنها ... والأشياء هى موضوعات المعرفة التي لا تدرك بمجرد التأمل العقلى ، تلك الأشياء التى تقتضى معطيات خارجية عن العقل ، وتدرك

من خلال الملاحظات والتجارب». ويقول أيضا (p. XLV) : « إن هـذه الطريقة تقتضى من عالم الاجتماع أن يضع نفسه فى نفس الحالة العقلية لعالم الطبيعة أو الكيمياء أو الفسيولوچيا ، حين يبحث فى مجال من مجالات العلم لم يكتشف بعد. وحينما يدخل (عالم الاجتماع) العالم الاجتماعى ينبغى أن يكون على وعى بأنه يدخل عالما غير معروف».

ب- ينبغى أن يبدأ الباحث بتحديد موضوع بحثه بحيث يعنى فقط بالظاهرات التى أمكن تحديدها فى ضوء خصائصها العامة والخاصة. ومعنى ذلك أن يقتصر الباحث على دراسة الظواهر التى يتأكد من وجودها من خلال مظاهرها الخارجية. ولعل هذا يتضح من قول دوركايم (ص٢٣) : « ينبغى أن تستمد فكرتنا عن الأخلاق (مثلا) من القواعد الملاحظة (كالقانون والعادات والتقاليد والأعراف .. إلخ) ، تلك القواعد التى تبدو فى صورة منظمة ، وبالتالى فإن هذه القواعد ، وليست فكرتنا عنها ، هى بالفعل موضوع العلم (علم الاجتماع) ». ويعتمد تحديد موضوع البحث على تصنيف الظاهرات الاجتماعية فى فئات والوقوف على العناصر الأساسية للظاهرات الملاحظة. يقول دوركايم (ص٣٥): « ينبغى أن يشتمل موضوع أية دراسة اجتماعية على طائفة من الظاهرات تتحدد سلفا بخصائص خارجية عامة ، وأن تدرج كل ظاهرة لها نفس الخصائص فى فئة معينة.

جـ- ينبغى أن يعتبر الباحث الظواهر الاجتماعية مستقل عن مظاهرها الفردية ، الأمر الذى يجعله قادرا على تجاوز سلوكها الفردى ، واكتشاف المظاهر الدائمة للظواهر الاجتماعية. يقول دوركايم (ص٤٥) : « إذا شرع عالم الاجتماع فى دراسة بعض الحقائق الاجتماعية ، فإن عليه أن يدرسها مستقلة عن مظاهرها الفردية ، أى يتعرف على جميع الحالات فى ارتباطها

بالحالات الأخرى».

د- لا ينبغى أن تفسر الظاهرة الاجتماعية إلا بظاهرة اجتماعية أخرى. وتعتمد هذه القاعدة على استقلال علم الاجتماع عن غيره من العلوم. فالحقيقة الاجتماعية مستقل عن الحقائق البيولوچية والسيكولوچية. فالمجتمع أكبر من مجموع أفراده. يقول دوركايم (ص ص ١٠٣ - ١٠٤) : « تؤدى العقول الفردية، وهى تؤلف الجماعات من خلال التفاعل والاتصال ، إلى وجود جديد. وينبغى أن نبحث فى هذه الفردية الجمعية عن العلل المحددة للظاهرات الاجتماعية، وليس فى الوحدات المؤلفة لها ». ومن ثم يستنتج دوركايم (ص١٤٥) أن « الظاهرة الاجتماعية لا تفسر إلا بظاهرة اجتماعية أخرى».

هـ- ينبغى أن يعتمد الباحث على منطق المقارنة بين الظاهرات الاجتماعية. يقول دوركايم (ص١٢٥) : « إن المنهج المقارن هو المنهج المناسب لطبيعة دراسة علم الاجتماع». ومن ثم لم يوافق دوركايم على المنهج التاريخى الذى اتبعه كومت، لأنه لا يربط الظواهر بعللها ، ولا نستطيع أن نقف على هذه العلل إلا بعد دراسة أكثر من حالة. ويؤكد دوركايم طريقة التلازم فى التغير كشفا لعلاقات العلة والمعلول ، ولكنه لا يكتفي فى تفسير الظاهرة الاجتماعية بالبحث عن هذه العلاقات ، وإنما يحاول أيضا معرفة وظيفة الظاهرة ، من حيث إشباعها للرغبات الإنسانية. يقول دوركايم (ص٩٧) : « لكى تفسر ظاهرة اجتماعية لا يكفى أن نبين العلة التى تعتمد عليها ، وإنما ينبغى لنا كذلك ... أن نبين وظيفتها للنظام الاجتماعى» . وبذلك وضع دوركايم أساس التحليل الوظيفى الذى أفاد منه أعظم فائدة فى دراسته للصور الأولية للحياة الدينية وتقسيم العمل فى المجتمع.

رابعاً: فكـره التربـوى :

١- طبيعة التربية ومفهومها:

اشتغل دوركايم طوال حياته الأكاديمية فى جامعتى بوردو وباريس بتدريس النظرية التربوية وعلم الاجتماع. ولقد خصص دوركايم «أكثر من ثلثى وقت محاضراته إلى تدريس التربية». (Lukes, 1981, p. 110) ويقول دوركايم نفسه : لقد ظللت على علاقة وثيقة بمعلمى مدارسنا مدة خمسة عشر عاما ، وتوفرت على تدريس التربية فى جامعة بوردو » (Durkeim, 1956, p. 133) . وفيمايلى محاولة لتحليل أهم أفكاره التربوية ، وبيان علاقتها بفكره الاجتماعى.

١- التربية ظاهرة اجتماعية :

عنى الفلاسفة منذ أقدم العصور بالحديث عما اعتبروه هدفا للتربية. وفى القرن التاسع عشر اعتقد بعض المفكرين أن التربية وسيلة لترقية الحياة الإنسانية، وأن المنهج التربوى الذى يعين على بلوغ هذه الغاية مناسب لكل زمان ومكان. ولقد تحدث دوركايم عن هذه المدرسة الفكرية قائلاً : « إن هدف التربية عند كل من كانط ومل وهربارت وسبنسر هو تحقيق الخصائص المميزة للنوع الإنسانى بصفة عامة لدى كل فرد ، والبلوغ به إلى أقصى درجة ممكنة من الكمال. لقد اعتقد هؤلاء المفكرون أن ثمة نوعا واحدا من التربية يناسب جميع الناس ، بقطع النظر عن ظروفهم الاجتماعية والتاريخية ... لقد افترضوا وجود طبيعة إنسانية واحدة تتحدد أشكالها وخصائصها مرة وإلى الأبد (أى فطرية) وتتمثل المشكلة التربوية فى رأيهم فى كيفية التأثير التربوى على الطبيعة الإنسانية المحدودة بالحدود السابقة». والجدير بالذكر أن دوركايم ينتقد هؤلاء المفكرين ولا يوافق على آرائهم .

والتربية فى رأى دوركايم ظاهرة اجتماعية ، فهى اجتماعية « فى أصل نشأتها وفى وظائفها ». (Durkheim, 1956, p. 114) . فالتربية تختلف باختلاف المجتمعات والعصور. ولقد أفرد دوركايم كتابا كاملا ، هو تطور الفكر التربوى ، درس فيه أكثر من ألف عام من التاريخ التربوى للمجتمعات الأوربية، وبين أن الأنظمة التعليمية تختلف من مجتمع إلى آخر ومن عصر إلى آخر (Durkheim, 1977) ، والتربية فى رأى دوركايم تختلف كذلك فى المجتمع الواحد من طبقة إلى أخرى ، ومن إقليم إلى إقليم. يقول دوركايم : « التعليم فى المدينة غير التعليم فى القرية وتعليم الطبقة المتوسطة غير تعليم الطبقة العاملة» (Durkheim, 1956, p. 117) . ويوجب الإعداد للمهن المختلفة اختلافا فى نوع التعليم المناسب. يقول دوركايم (ص١١٧) : « تؤلف كل مهنة بيئة تربوية تتطلب اتجاهات خاصة ، معرفة متخصصة ، وتسودها أفكار وممارسات معينة ، وطرائق مختلفة فى النظر إلى الأشياء. وإذا كان الطفل يعد لأداء مهنة معينة ، فلا ينبغى أن يكون التعليم ، بعد سن معينة ، واحدا لجميع الأطفال ».

ولقد رفض دوركايم فكرة إرجاع الاختلاف فى الأنظمة التعليمية إلى أخطاء فى فهم الطبيعة الحقة للإنسان ، أو إخفاق فى جعل التربية مناسبة لتحقيق الأهداف المرجوة منها ، وأكد أن هذا الاختلاف يرجع أساسا إلى اختلاف البناء الإجتماعي ، واختلاف الحاجات الإجتماعية التى يشبعها. يقول دوركايم (ص ١١٩- ١٢٠)« إن الأنظمة التعليمية مرتبطة ارتباطا وثيقا بالأنظمة الإجتماعية..... والتربية عنصر من عناصر البناء الإجتماعى» . ومن ثم يكون لكل مجتمع نظامه التعليمى الذى لا نستطيع تغييره إلا بتغيير بنائه الإجتماعى. يقول دوركايم (ص٤٩): «لا يستطيع أحد أن يجعل للمجتمع ، فى

وقت معين ، نظاما تربويا يختلف عن النظام التربوى الذى يقتضيه بناؤه الإجتماعى. كما لا يستطيع الكائن الحى الحصول على أعضاء أخرى أو وظائف لا تناسب بنائه ».ومن ثم تختلف الأغراض التربوية باختلاف الحاجات والمطالب الإجتماعية . فقد يميل الناس إلى تنمية خصائصهم البدنية لأن مجتمعاتهم تريد ذلك . يقول دوركايم (ص١٢٨) : «كان الهدف فى إسبرطة تقوية الأعضاء للتغلب على التعب ، وكان الهدف فى أثينا تنمية الأعضاء لتبدو جميلة ، وفى عصر الفروسية كان الناس مطالبين بأن يكونوا فرسانا ، أقوياء الجسم ، خفاف الحركة ، أما الآن فلا تكون تنمية الأعضاء مهمة إلا بالقدر الذى تحافظ به على الصحة» والتفكير التربوى نفسه يعتبر إستجابة للمطالب الإجتماعية . يقول دوركايم (ص١٠٦): «لم يكن هناك حاجة إلى التفكير التربوى فى العصور الوسطى . فقد كان العصر عصر مسايرة ، شعر جميع الأفراد فيه و فكروا بنفس الطريقة ، وصبت فيه جميع العقول فى قالب واحد... وهكذا كان التعليم غير شخصى (لا يراعى الفروق الفردية ، ولا يعتمد على العلاقة الحميمة بين المعلم والمتعلم) ، وقدم المعلم نفسه للتلاميذ جميعا ، ولم يدر بخلده ضرورة جعل تدريسه موافقا لطبيعة كل متعلم ..... وإختلف الحال فى عصر النهضة ، حيث نمت الإتجاهات الفردية..... وتكونت مدنية جديدة. ولكى تواجه هذه التغيرات ظهر التفكير التربوى »[١].

---

(١) كلام دوركايم صادق فقط على أوربا فى العصور الوسطى ، حيث غلبت الكنيسة على تفكير الناس ولم تسمح بأى اختلاف عن المعتقدات الكنسية الراسخة. أما فى عصر النهضة فقد نمت النزعات الفردية وأصبح لكل شخص طريقته الخاصة فى التفكير والشعور كما يتمثل فى التفكير التربوى للجزويت.

(Durkheim, 1977, p. 263).

ولا يقتصر التأثير الإجتماعى فى رأى دوركايم على تحديد أغراض التعليم وأهدافه ، وإنما يمتد إلى تحديد الوسائل و الإجراءات التربوية التى تعين على بلوغ هذه الأهداف . يقول دوركايم (ص١٣٢) : « إنها (يقصد الظروف الإجتماعية) تؤثر على إختيارنا للوسيلة...... فإذا كان المجتمع على سبيل المثال ، موجها وجهة فردية ، فإن جميع الإجراءات و الأساليب التربوية التى تؤثر تأثيرا سيئا على الفرد ، من خلال تجاهل تلقائيته ، تبدو غير محتملة ، وغير مقبولة ، وعلى العكس من ذلك ، حينما يشعر المجتمع ، تحت وطأة ظروف دائمة أو مؤقتة، بالحاجة إلى فرض قدر من المسايرة على كل فرد ، فإن كل ما من شأنه أن يستدعى المبادأة والذكاء الفردى يكون محرما » . ويزخر كتاب دوركايم «تطور الفكر التربوى » بالشواهد الكثيرة على ذلك ، إذ يقول مثلا : « ومع تقدم عصر النهضة اكتسب الفرد وعيا بذاته ، فلم يعد مجرد جزء من الكل ... لقد أصبح شخصا ... يشعر بالحاجة إلى إتخاذ طريقته الخاصه فى التفكير والشعور . ومن الواضح أنه إذا أصبح وعى الناس فرديا ينبغى أن تكون التربية نفسها فردية» (Durkheim, 1977, p. 263) . ولقد بين دوركايم استجابة الجزويت لهذا التغير فأدخلوا تعديلات كثيرة على محتوى التعليم ، وغيروا أنماط الضبط والتنظيم ، وأكدوا على العلاقة الحميمة بين المعلم والمتعلم ، وبالغوا فى تقدير الحرية الفردية وكرامة الإنسان.

ومن الواضح أن الممارسات التربوية مثال جيد للظاهرات الاجتماعية التى يصفها دوركايم فى كتابه « قواعد الطريقة الاجتماعية» (Durkheim, 1966). فالتربية مفروضة على أعضاء المجتمع وتمارس تأثيرا مقيدا على حرياتهم. يقول دوركايم : « كل تربية نشاط دائم من أجل فرض طرائق معينة للرؤية ، والشعور،

والسلوك ، على الطفل ... فمنذ الساعات الأولى من حياته نرغمه على أن يأكل، ويشرب ، وينام ، فى ساعات معينة ، ونجبره على النظافة ، والهدوء ، والطاعة، وفيما بعد نمارس ضغطا عليه ، ليتعلم مراعاة الآخرين ، واحترام العادات والتقاليد، والشعور بالحاجة إلى العمل» (Durkheim,1956,pp.5-6).
والتربية ليست مفروضة على الأطفال فحسب ، ولكن على الكبار الراشدين كذلك. فالآباء والمعلمون ليسوا أحرارا ، فى تنشئة أطفالهم على قيم أو آراء، تخالف الآراء السائدة فى البيئة الاجتماعية. يقول دوركايم (ص٦٦) : «كيف يستطيع فرد من خلال تأمله الخاص ، أن يعيد بناء ما ليس نتاجا للفكر الفردي؟! أنه لا يواجه بصفحة بيضاء ، يستطيع أن يكتب عليها ما يشاء ، وإنما يواجه بحقائق إجتماعية لا يستطيع خلقها أو تحطيمها أو إعادة تشكيلها على هواه». إن لكل مجتمع مفهومه الخاص عن الإنسان ، أو نموذجه الذى يتألف من الخصائص المقبولة للأفراد. إنه يتوقع من نظامه التعليمى أن يعين على خلق هذا النموذج. يقول دوركايم (ص١٢٢) : « إن الإنسان الذى يتعين على التربية أن تصنعه ليس هو الإنسان الذى تصنعه الطبيعة ، وإنما بالحرى الإنسان الذى يريده المجتمع ، ذلك الإنسان الذى يقتضيه التنظيم الداخلى للمجتمع».

٢- التربية تطبيع اجتماعى:

عرف دوركايم التربية بأنها «تأثير تمارسه الأجيال الراشدة ، على أولئك الأشخاص غير الناضجين اجتماعيا. ويهدف هذا التأثير إلى إيقاظ وتنمية عدد من الحالات الفيزيائية والعقلية والخلقية فى الطفل يقتضيها النظام السياسى ككل والبيئة المخصوصة التى يتعين عليه أن يعيش فيها» (Durkheim, 1956,p.71) . ومن هذا التعريف يتضح أن التربية فى رأى دوركايم وسيلة

للتطبيع الاجتماعى والنقل الثقافى. ويقول دوركايم نفسه (ص٧١) : « تتألف التربية من التطبيع المنهجى للجيل الصغير». والتطبيع الاجتماعى أمر توجبه الطبيعة الإنسانية ، وطبيعة الحياة الإجتماعية. فالوراثة فى الإنسان ليست بقادرة على تزويده بالاستعدادات والقدرات ، التى يحتاج إليها فى الحياة الاجتماعية. يقول دوركايم (ص٥) : « يتعلم الطائر الصغير على نحو أسرع أن يطير أو يبنى عشه إذا علمته أمه. ولكنه لا يتعلم شيئا من والديه لا يكون قادرا على اكتشافه بخبرته الفردية ... وعلى العكس من ذلك ، فإن ما تقتضيه الحياة الاجتماعية معقد جدا ... ويترتب على ذلك أن مقتضيات الحياة الاجتماعية لا يمكن نقلها من جيل إلى جيل من خلال الوراثة. إنه من خلال التربية فقط يحدث هذا التغيير». فوراثة الإنسان تنقل فقط الميكانزمات التى تحافظ على الحياة العضوية ، ومن ثم يرى دوركايم (ص٧٢) أن المجتمع « يجد نفسه مع كل جيل جيل جديد أمام صفحة بيضاء تقريبا ، ينبغى أن يكتب عليها شيئا جديداً. إذ ينبغى أن يضيف شيئا إلى الكيان الأنانى غير الاجتماعى ، الذى يولد الإنسان مزودا به ، كيانا آخر صالحا للمعيشة الاجتماعية والخلقية». ولعل هذا يتضح على أكمل نحو من قوله (ص ص ٧١ - ٧٢) : « إن فى كل مناكيانين ... يتألف الأول من جميع الحالات العقلية التى ترتبط بذواتنا وأحداث حياتنا الشخصية. وهذا ما نسميه بالكيان الفردى. ويتألف الثانى من نسق الأفكار والمشاعر والعادات التى لا تعبر عن شخصيتنا بل عن الجماعة أو الجماعات المختلفة التى نعتبر جزءا منها. وتلك هى المعتقدات الدينية ، والعادات الخلقية، والتقاليد المهنية والآراء الجمعية من كل نوع ، تلك التى تؤلف فى مجموعها الكيان الاجتماعى. وخلق هذا الكيان الاجتماعى فى كل منا هو هدف التربية».
وهنا يبدو دوركايم وكأنه يصف التربية باعتبارها وسيلة لنقل طرائق الفكر ،

والشعور ، والفعل ، وغير ذلك مما يسميه الانثربولوچيون بالثقافة الاجتماعية، ويسميه دوركايم بالتصورات الجمعية ، التى تنتقل إلينا من المجتمع ، وتؤلف فى الآن عينة جوهر عقولنا وضمائرنا.

ولقد أدت فكرة دوركايم عن طبيعة المجتمع والتصورات الجمعية إلى كثير من الخلط. فتارة يرى أن المجتمع مختلف عن الأفراد ، الذين يؤلفونه حيث يقول: «المركب من عناصر يكشف عن خصائص لا تكون لكل عنصر على حدة ، فالمركب شئ جديد يأتى من خلال ارتباط الأجزاء التى تؤلفه » (Durkheim, 1973, p. 61) ، وتارة أخرى ، يقول (ص٦٩) : «الإنسان فى جزء كبير منه نتاج المجتمع» ، ويقول (ص٧١) : « إن أعزما فينا (اللغة والدين والعلم) صادر عن المجتمع» ، ويقول (ص٧١) : « إننا لا نستطيع أن نعزل أنفسنا عن المجتمع دون أن نعزل أنفسنا عن أنفسنا »، ويقول أيضا (ص٧١) : «المجتمع خارجنا ويحتوينا. إنه داخلنا ويعتبر جزءا من طبيعتنا ». ويبدو أن النزعة الوضعية لدوركايم ، ورغبته فى دراسة المجتمع بطريقة علمية ، هى التى أدت إلى هذا الخلط. والواقع أن هذه مشكلة فلسفية، وليس من الضرورى أن تعنى الدراسة الاجتماعية بتحليلها ، طالما أن سلوك الفرد فى علاقته بالجماعة ، يمكن تفسيره دون الرجوع إليها. وكل ما كان يهدف إليه دوركايم هو إثبات وجود شخصية خلقية ، تظل قائمة على مر الأجيال تربط الأجيال اللاحقة بالأجيال السابقة. يقول دوركايم : « إن المجموع الكلى للمعتقدات والعواطف الشائعة لدى مواطنى نفس المجتمع تؤلف نسقا ذا طابع خاص ، قد يسميه شخص بالوعى الجمعى أو الضمير العام. وليس له من غير شك عضو محدد ... إنه فى الواقع مستقل عن الظروف الخاصة التى توجد فيها الأفراد. إنهم يموتون ولكنه يبقى» (Durkheim, 1964, pp. 79-80).

والتطبيع الاجتماعى فى نظر دوركايم لا يطبع جميع الأفراد بطابع واحد، وإنما يسمح بالاختلاف بينهم ، تحقيقا للتضامن العضوى. حقا إن دوركايم يؤكد على ضرورة وجود طائفة من الأفكار العامة الأساسية فى كل مجتمع. يقول دوركايم : « ليس هناك شعب لا يوجد فيه عدد من الأفكار والعواطف والممارسات، التى تحرص التربية على نقلها إلى الأطفال دون استثناء ، بقطع النظر عن الشريحة الاجتماعية التى ينتمون إليها. وحتى فى المجتمعات التى تتألف من طوائف منغلقة على ذاتها ، فإن مبادئ الثقافة الدينية تكون عامة لدى جميع السكان. فإذا كان لكل عشيرة أو أسرة آلهتها الخاصة ، فإن هناك الهيات عامة يجب أن تكون معروفة ويتعلمها الجميع (Durkheim, 1956, p. 69).

وأكد دوركايم على دور الدولة فى الإشراف على التعليم إذ يقول (ص٨١): « ينبغى للدولة أن تتأكد من شيوع مبادئها والقيم التى تسعى إلى غرسها ، وأن تتأكد أن هذه القيم محل احترام وإجلال فى كل مكان» ، وجعل المعلم ممثلا للدولة ، وأوجب عليه التعرف على القيم ، والمعتقدات ، ذات الأهمية المركزية فى مجتمعه ، وأن يضطلع بنقلها إلى التلاميذ لإعدادهم للمشاركة الاجتماعية ، وتحقيقا للولاء الاجتماعى. ولكن هذا لا يعنى بحال من الأحوال، تجاهل دوركايم للاختلافات القائمة بين المجتمعات ، أو إغفاله لمقتضيات الإعداد للمهن المختلفة ، ولكنه أكد فقط على أهمية الإجماع على الأفكار ، والقيم ، والمعتقدات السائدة فى المجتمع ، تحقيقا للاستقرار الاجتماعى ، والمحافظة على إتزان المجتمع وبقائه. يقول دوركايم : « لا يمكن أن يوجد المجتمع أصلا ، إلا على شرط تشابه أعضائه – بمعنى أن المجتمع لا يوجد إلا إذا عكس الأفراد ،

بدرجات متفاوتة ، الخصائص الجوهرية لنموذج معين هو النموذج الاجتماعى» (Durkheim, 1973, pp. 87-88) . ويقول أيضا (ص١٠٢) : « إذ فقد الجميع وحدته التى تصدر عن تنظيم العلاقات بين أعضائه ، أو وحدته التى تعتمد على ولاء أعضائه لهدف عام ، لا يصبح المجتمع سوى كومة من الرمال». ويمكن تحقيق القدر الضرورى من التماثل أو التشابه بين أعضاء المجتمع ، بلوغا إلى النماذج الاجتماعية المرغوبة ، من خلال الاعداد الثقافى أو التربية.

أما الإعداد الثقافى فيعين على خلق النموذج العقلى المطلوب. ومن ثم يتحتم تحصيل عدد من الاتجاهات العقلية ، أو التصورات الأساسية ، أو أبعاد الفهم التى تؤلف أدوات التفكير المنطقى. وتشتمل هذه التصورات « على فكرتنا عن العالم الطبيعى ، وفكرتنا عن الحياة ، وفكرتنا عن الإنسان» (Lukes, 1981, p. 120) . ويرى دوركايم أن هذه الأفكار تصورات جمعية ينبغى أن تنقل إلى الطفل ، وينبغى أن تؤسس على العلم. فالمعرفة العلمية فى رأى دوركايم هى الشرط الأول للتدريب العقلى الصحيح والمعرفة الوضعية بالعالم هى الصور الحقة للفهم. وأما التربية الخلقية فتشتمل على ثلاثة عناصر ينبغى تنميتها عند الأطفال هى النظام ، والارتباط بالجماعة ، والاستقلال الناشئ عن الفهم والمعرفة. وفيما يتعلق بالنظام يقول دوركايم : « النظام ضرورى ليس فقط للمجتمع ، باعتباره وسيلة لتحقيق التعاون ، ولكنه ضرورى لمصلحة الفرد كذلك. فمن خلال النظام نتعلم التحكم فى رغباتنا ، الأمر الذى لا نستطيع بدونه أن نبلغ إلى السعادة» (Durkheim, 1973, p. 48) . ولا يعتبر النظام مجرد شرط للسعادة والصحة الخلقية فحسب ولكنه شرط لكل حرية أيضا. فالحرية الحقة فى رأى دوركايم (ص٤٥) هى «القدرة على ضبط الذات والتحكم فى

السلوك والرغبات». ومن ثم يوجب دوركايم على التربية أن تعين الطفل على أن يفهم أن هناك حدودا تفرضها طبيعة الأشياء على رغباته. وفيما يتعلق بالارتباط بالجماعة ، العنصر الثانى للأخلاق ، يقول دوركايم (ص٧٩) : « إذا كان للإنسان أن يكون كائنا خلقيا ، فينبغى أن ينصرف إلى شئ غير ذاته ، ينبغى أن يتصل بالمجتمع ويكون مواليا له. ولذلك فإن أول عمل للتربية الخلقية هو ربط الفرد بالمجتمع». ومعنى أن يسلك الفرد على نحو خلقى هو أن يراعى المصلحة الاجتماعية. يقول دوركايم (ص٦٤) : « إننا كائنات خلقية بالقدر الذى نكون فيه كائنات اجتماعية». وفيما يتعلق بالاستقلال يقول دوركايم (ص١٢٠) : «لكى نسلك سلوكا خلقيا لا يكفى ... أن نحترم النظام ، وأن ننتمى إلى جماعة، وإنما ينبغى أيضا أن تكون لدينا معرفة واضحة وكاملة بأسباب سلوكنا ».

- النظرية التربوية :

أولاً : مفهوم النظرية التربوية :

١- النظرية التربوية والنظرية العلمية :

يعتمد المؤلف فى حديثه عن مفهوم النظرية التربوية على الإطار الفكرى الذى قدمه مور (Moor, 1974) ، لاقتناعه بكمال هذا الإطار وشموله ، وموافقته لما كتب إميل دوركايم عن النظرية التربوية بصفة عامة . ويفيد هذا فى بيان المقومات الأساسية التى ينبغى أن تشتمل عليها كل نظرية تربوية ، والمعايير التى تعين على نقد الفكر التربوى بطريقة موضوعية .

وفى كتابه « النظرية التربوية » يتحدث مور عن نوعين من النظريات هما النظريات العلمية وطائفة أخرى من النظريات العلمية ، التى تنضوى النظريات التربوية تحت لوائها ، ويعتقد مور أن النظريات العلمية نظريات وصفية تفسيرية وأن النظريات العملية علاجية وإرشادية . يقول مور (ص ٦) « إن وظيفة العلم عموما هى التفسير وأن الغرض الأساسى من الاشتغال بالعلم هو معرفة حقيقة العالم والتعبير عن هذه الحقيقة فى صورة قوانين الطبيعة . حقا إن مثل هذه القوانين يمكن إستخدامها ، بعد تبين صحتها ، ليس فقط فى تفسير ما يحدث ، وإنما فى إعانتنا على التنبؤ والتحكم ، بدرجة معينة فى المستقبل . ولكن العالم ليس مطالبا بأن يرشدنا إلى كيفية الإفادة من المعرفة التى بلغ إليها » . أما النظرية التربوية فلا تحاول وصف العالم أو تفسيره ، وإنما بالحرى توجيه الإجراءات أو الممارسات التربوية . يقول مور (ص٧): « بينما تحاول النظرية العلمية تفسير ماهو قائم ، تحاول النظرية التربوية تقرير ما ينبغى أن نفعله مع الناشئة » .

ولا تختلف آراء مور كثيرا عن آراء دوركايم فيما يتعلق بمفهوم النظرية بصفة عامة والنظرية التربوية بصفة خاصة . ويعتقد دوركايم بصفة عامة أن التربية ليست فنا وليست علما وإنما هى فى ومنزلة بين المنزلتين . يقول دوركايم: « التربية ليست فنا لأنها ليست نظاما من الممارسات ، وإنما هى بالحرى نظام من الأفكار يتصل بالممارسات . إنها طائفة من النظريات .. و هى من هذه الناحية قريبة من العلم » . و للأنساق الفكرية التى يعتبرها دوركايم علمية عدد من الخصائص هى:

١- أن تعالج طائفة من الظاهرات يمكن ملاحظتها ، و الإختيار من بينها ، والتحقق منها .

٢- أن تشتمل هذه الظاهرات على قدر من التماثل يكفى لتصنيفها فى فئة واحدة.

٣- أن يدرس العلم هذه الظاهرات ليعرفها - يعرفها فقط دون ما نظر لغايات عملية . وبتطبيق هذه الخصائص على التربية استنتج دوركايم أن التربية موضوع للبحث العلمى ، حيث يقول : « لا يوجد سبب يمنع التربية من أن تصبح موضوعا لعلم ، تتوفر فيه هذه الشروط ، وبالتالى تكشف عن جميع خصائص العلم » . (Durkheim , 1956. p 94) .

أما النظرية التربوية فهى « تأمل من نوع مختلف . إنها لا تهدف إلى نفس الغاية ، ولا تفسر ما هو قائم ، وانما تحدد ما ينبغى أن يكون . انها ليست معنية بالماضى أو الحاضر ، وإنما بالحرى بالمستقبل . إنها لا تعبر عن الواقع الموجود ، وإنما تضع قواعد للسلوك . إنها لا تخبرنا بما يوجد ، والسبب فى وجوده ، وإنما تدلنا على ما ينبغى أن نفعل» (ص٩٩). ويقول أيضاً (ص١٠٢) أن التربية « نظرية عملية من هذا النوع (نظريات الطب والسياسة) . إنها لا تدرس الأنظمة التعليمية بطريقة علمية ، وإنما تفكر فيها ، حتى تزود المربى بالأفكار التي توجه سلوكه وترشده». ويقول في مكان آخر : « للنظرية العلمية هدف واحد - هو التعبير عن الواقع ، بينما تهدف النظرية التربوية إلى توجيه السلوك » ومن ثم يستنتج دوركايم أن النظرية التربوية نظرية عملية . (Durkheim, 1974, p.2) .

٢- بنية النظرية التربوية :

تختلف بنية النظرية التربوية عن بنية النظرية العلمية. فالنظرية العلمية تبدأ بافتراض مؤداه أن حالة معينة تتميز بسمات خاصة. أما النظرية العملية أو

التربوية فتبدأ بأهداف أو غايات ، ثم تبين أفضل الوسائل ، التى تعين على بلوغ تلك الغايات. يقول مور (ص١٦) : « تتألف النظرية العملية من عرض للغاية التى يراد بلوغها ، واقتراح الوسائل المعينة على البلوغ إليها ». ومن ثم يحدد مور بناء النظرية التربوية فى الصورة المبسطة التالية (ص١٧) :

١- أ غاية مرغوبة.

٢- ب أفضل الوسائل المعينة على بلوغ أ ، فى ظل ظروف معينة.

٣- إذن ، أ فعل كل ما تقتضيه ب .

والواقع أن فعل (ب) قد يشتمل على أنشطة كثيرة ، كالتدريس ، وإثارة اهتمام الطلبة وتشجيعهم ، وتنظيم المقررات الدراسية ، وتنظيم الفصول ، والتقويم، والمكافأة والعقاب .. إلخ.

٣- الافتراضات فى النظرية التربوية :

كما تشتمل النظريات العلمية على افتراضات تتعلق بالعالم الامبريقى كالاطراد والعلية كإيمان العلماء بأن العالم متماثل فى عملياته وأن وقائعه وأحداثه تتحدد تحديدا عليا ، فإن النظريات التربوية تشتمل على افتراضات تتعلق بالشروط المبدئية والمواد الخام التى تتعامل معها. يقول مور (ص١٧) : ينبغى أن تشتمل النظرية التربوية على افتراضات خاصة بالأهداف التى ينبغى البلوغ إليها ، وافتراضات عن المتعلمين ، وافتراضات عن طبيعة المعرفة ، وافتراضات عن طرق التعليم.

أ- افتراضات عن أهداف التربية :

تشتمل النظرية التربوية على افتراض خاص بالهدف أو الأهداف التى يراد تحقيقها. فالتربية وسيلة اجتماعية تهدف إلى تحقيق غايات مرغوبة. يقول مور

(ص١٧) : « إن أية نظرية عامة في التربية سوف تشتمل على افتراضات قيمية خاصة بالأهداف ». وتتخذ هذه الأهداف صورا شتى فقد تكون أنماطا للشخصية يراد البلوغ إليها ، أو أنماطا للمجتمع يراد تحقيقها ، أو أنماطا تجمع بين هذين النوعين .

ب- افتراضات عن الطبيعة الإنسانية :

تشتمل النظرية التربوية على افتراضات خاصة بالأشخاص الذين تتوفر على تعليمهم. يقول مور (ص١٩) : « إن الشئ المهم هو أن النظرية العامة فى التربية تحتاج إلى صياغة بعض الافتراضات عن طبيعة الأطفال ». ومن الافتراضات الأساسية فيما يرى مور (ص١٨) أن سلوك الإنسان مرن إلى حد كبير ، وأن ما ندرسه للأطفال سوف يكون له تأثير عليهم. فإذا ولد الأطفال مزودين بأنماط سلوكية ثابتة ، فلا يكون للتربية معنى. وإذا قبلنا افتراض مطاوعة الشخصية الإنسانية ومرونتها فقد نفترض افتراضات أخرى تترتب عليها مثل إمكانية إفساد الأطفال أو البلوغ بهم إلى الكمال .. إلخ.

جـ- افتراضات عن طبيعة المعرفة وطرق التعليم :

يقول مور (ص٢٠) : « إن أية نظرية عامة فى التربية تشتمل على افتراضات تتعلق بما ينبغى تعلمه وأنسب الطرق المعينة على تعليمه». ومن الافتراضات التى تتعلق بالمعرفة أن المعرفة الإنسانية ممكنة أو مستحيلة ، أو أن هناك أنواعا من المعرفة أولى بالاهتمام من غيرها. وترتبط الافتراضات عن طبيعة المعرفة بافتراضات أخرى خاصة بطرق التعليم. يقول مور (ص ص ١٩-٢٠) : « من الواضح أن تلك الافتراضات عن المعرفة يمكن أن تؤثر علي أية إرشادات عملية يقدمها المربون ... كما أن نوع المعرفة الذى نعتبره مهما يؤثر

على اختيارنا لطرق التدريس المفضلة». فإذا افترضنا أن المعرفة الرياضية أفضل أنواع المعرفة فإننا نميل إلى تفضيل الطرق الاستدلالية فى التعليم. وإذا افترضنا أن المعرفة الطبيعية هى أفضل أنواع المعرفة اعتمدنا على الملاحظة والتجربة باعتبارهما أفضل طرق التدريس.

٤- تقويم النظرية التربوية :

يقصد مور (ص ص ١٩ - ٢٠) بتقويم النظرية التربوية اخضاعها للاختبار الذى يكشف عما إذا كانت صحيحة أو خاطئة ، وما إذا كان ينبغى الأخذ بارشاداتها والعمل بمقتضاها أو لا ينبغى. ويختلف اختبار النظرية العلمية عن اختبار النظرية التربوية. فالنظرية العلمية تدعى أنها تخبرنا شيئا عن العالم الامبيريقى ، ومن ثم تقبل أو ترفض تبعا لمدى موافقتها لحقائق العالم الامبيريقى. أما النظريات التربوية فلا تقدم معرفة من هذا النوع ، ولكنها تخبرنا بما ينبغى أن نفعله ، ومن ثم « فإذا أردنا أن ننقد نظرية تربوية ، فإن علينا أن نبين ، ليس فقط ، أن نتائج إرشاداتها غير مقبولة ، على الرغم من أن ذلك يعتبر نقدا لها ، ولكن علينا أن نبين كذلك أن هذه الاستنتاجات لا يمكن تبريرها فى ضوء افتراضات النظرية ، أو أن الافتراضات ذاتها محل شك». ومعنى ذلك أن النظرية التربوية تكون عرضه للنقد إن أمكن بيان أن افتراضاتها خاطئة على نحو من الأنحاء ، أو أن ما توصى به لا يتسق مع افتراضاتها الأساسية.

فالافتراضات عن الطبيعة الإنسانية مثلا يمكن أن تنقد إذا تبين لنا مخالفتها للنتائج التى يتوصل إليها علماء النفس وعلماء الاجتماع مستخدمين طرائق تجريبية ، أو إذا كان من المستحيل اختبار مدى صحتها. يقول مور (ص٢٣) : « والسبب فى الاعتراض على الافتراضات الخاطئة أو غير القابلة

للاختبار فيما يتعلق بطبيعة الأطفال يرجع إلى أنها قد تؤدى إلى صياغة أهداف غير واقعية ، أو اقتراح طرق تعليم غير مناسبة». وتنقد الافتراضات الخاصة بكفاءة طرق التعليم فى ضوء ما تسفر عنه نتائج التجارب الخاصة بطرق التدريس ، ومن خلال معرفتنا بكونها مضرة أو غير خلقية ، أو بسبب إننا عاجزون عن التأكد من صحتها. وقد تنقد الافتراضات عن طبيعة المعرفة ، التى تؤكد أن هناك نوعا واحدا من المعرفة جديرا بالاهتمام لأنها تؤكد مالا يمكن إثبات صحته أو بطلانه. وقد تنقد النظرية لأن أهدافها لا يمكن البلوغ إليها كقولنا إننا نهدف إلى البلوغ بالإنسان إلى مرتبة الكمال أو إننا نحاول أن نخلد الناس ونعفيهم من الموت ، وقد تنقد لأن أهدافنا غير خلقية .. إلخ.

ويلخص مور (ص٢٤) آرائه فى تقويم النظرية التربوية بقوله : « النظرية التربوية بناء منطقى معقد ، ويمكن اختباره بطرق مختلفة. فإذا اشتملت النظرية التربوية على تأكيدات واقعية فيمكن اختبارها بالرجوع إلى الحقائق الامبيريقية ، وإذا اشتملت على أحكام قيمية فيمكن إخضاعها للمناقشة الفلسفية ، وإذا كانت محاجة فيمكن اختبارها من خلال معرفة درجة إتساقها الداخلى».

ثانياً : افتراضات دوركايم فى النظرية التربوية :

يعالج هذا الجزء الافتراضات التى قدمها دوركايم عن أهداف التربية ، والطبيعة الإنسانية ، والمعرفة وطرق التعليم. وتقتضى معالجة النظرية التربوية لإميل دوركايم على هذا النحو الاستعانة ببعض الأفكار أو النقول التى سبق بيانها فى الجزء المخصص للحديث عن فكره الاجتماعى والتربوى.

١- افتراضات عن أهداف التربية :

اعترض دوركايم على الأهداف التى وضعها الإنسانيون للتربية - تلك

الأهداف التى تتمثل فى إعانة الفرد على بلوغ الكمال الذى يكون له بحكم طبيعته. والتربية فى رأى دوركايم لا تهدف إلى تنمية الطبيعة الإنسانية للفرد بما هى كذلك ، وإنما يختلف هدفها باختلاف المجتمعات. والتربية «دالة لحالة المجتمع ، لأن كل مجتمع يحاول أن يخلق فى أعضائه من خلال التربية نموذجا يناسب هدفه ... ومن ثم نستطيع أن نضيف أن كل أمة تجعل لنفسها تصورا للإنسان خاصا بها يعكس حاجاتها وماضيها التاريخى » (Durkheim, 1980, p. 451) ، ولا تهدف التربية فى رأى دوركايم إلى تنمية الإنسان بما هو كذلك ، أى كما صدر عن الطبيعة ، وإنما تهدف إلى خلق وجود جديد لم يكن فيه من قبل (اللهم إلا فى صورة برعمية لا شكل لها). ولعل هذا يتضح من قول دوركايم : «إن فى كل منا كيانين ... يتألف أحدهما من جميع الحالات العقلية التى ترتبط بذواتنا وأحداث حياتنا الشخصية : وهذا ما نسميه بالكيان الفردى. ويتألف الثانى من نسق الأفكار والمشاعر والعادات التى لا تعبر عن شخصيتنا ، بل عن الجماعة أو الجماعات المختلفة التى نعتبر جزءاً منها. وتلك هى المعتقدات الدينية، والعادات الخلقية ، والتقاليد المهنية ، والآراء الجمعية من كل نوع ، تلك التى تؤلف فى مجموعها الكيان الاجتماعى. وخلق هذا الكيان الاجتماعى فى كل منا هو هدف التربية ». (Durkheim, 1956, pp. 124-125)

ومعنى ذلك أن التربية فى رأى دوركايم تهدف إلى تطبيع الفرد اجتماعيا ، من خلال تزويده بالمعتقدات الدينية ، والعادات الخلقية ، والتقاليد المهنية ، وغيرها من المعارف والمهارات والاتجاهات ، التى تعينه على التكيف الاجتماعى وتحافظ فى الآن عينه على تماسك المجتمع واستقراره. وليس للتربية فى رأى دوركايم أهداف غير اجتماعية. فالمجتمع هو الذى يحدد أهداف التربية ، ويحدد

الوسائل التى يستعان بها على بلوغ هذه الأهداف. يقول دوركايم : « إننا فى حاجة إلى الأفكار المرشدة (الأهداف) وكيف نكشف هذه الأفكار إذا لم نذهب إلى مصدر الحياة التربوية ، إلى المجتمع الذى ينبغى أن ندرس ، وحاجات المجتمع هى الجديرة بالاشباع. فإذا قنعنا بالنظر فى ذواتنا ، انصرف اهتمامنا عن الحقيقة التى ينبغى أن نحصل عليها ، وبالتالى لا نعرف شيئا عن القوة التى تؤثر فى كل شئ بما فى ذلك أنفسنا » (Durkheim, 1956, p. 134) . ويقول أيضا (ص١٣٣) : « إذا نظرنا إلى التربية من أى زاوية وجدنا نفس الخصائص. وسواء أكان الأمر يتعلق بطبيعة الأهداف أو الوسائل التى يستعان بها على بلوغ هذه الأهداف ، فإنها تحاول إشباع حاجات إجتماعية. إنها تعبر عن الأفكار والعواطف الاجتماعية ».

٢- افتراضات عن الطبيعة الإنسانية :

ليس من اليسير أن نفصل آراء دوركايم فى الطبيعة الإنسانية عن آرائه فى المجتمع بصفة عامة. فهو يعتقد أن كل ما يميز الإنسان كاللغة والدين والأخلاق والنشاط الاقتصادى .. إلخ يعتمد أساسا على المجتمع. ولعل هذا أحد الأسباب التى دعت دوركايم إلى إنتقاد أصحاب المذهب الإنسانى، الذين يعتقدون أن الطبيعة الإنسانية تتحدد منذ البداية ، ولا تختلف باختلاف الزمان والمكان. ويعتقد دوركايم على العكس من ذلك « أن الطبيعة الإنسانية عرضه للتغير والتحول المستمر ، عرضه للهدم وإعادة البناء. وليست الطبيعة الإنسانية واحدة ، وإنما تتباين بتباين الأزمنة والأمكنة ... فالناس لا يتكلمون نفس اللغة فى كل مكان ، ولا يلبسون نفس الثياب ، ولا يمارسون نفس الطقوس» (Durkheim, 1977, . 325) . ومعنى ذلك أن الطبيعة الإنسانية عند دوركايم

تكون من عناصر مرنة قادرة على أن تبدو فى مظاهر مختلفة تبعا لاختلاف الظروف.

وخير طريقة تعيننا على فهم رأى دوركايم فى الطبيعة الإنسانية هو أن نتصور الإنسان باعتباره جوهرا مرنا أو إمكانية طيعة ، ليس لها مزاج ثابت أو استعداد خاص ، وتتشكل بالقوى الاجتماعية وتتحول من حالة إلى أخرى. وبالرغم من أن دوركايم يسلم بوجود خصائص فطرية فى الإنسان (Durkheim, 1956, p. 83) . فإنه يرى أن هذه الخصائص عامة وغامضة وغير نوعية. يقول دوركايم (ص٨٣) : « إن ما يسمى غريزة المحافظة على البقاء هو ، فوق كل شئ ، ميل عام للهرب من الموت ، دون أن تكون وسائلنا فى الهرب محددة سلفا مرة وإلى الأبد ». والغريزة الجنسية وغريزة الأمومة أو الأبوة « ليست أكثر من دوافع تدفع فى اتجاهات معينة ، ولكن الوسائل التى نعبر بها عن هذه الدوافع تختلف من فرد إلى فرد ومن موقف إلى آخر». ومعنى ذلك أن دوركايم لا يسلم بفطرية هذه الغرائز ، ويعتبرها مجرد قابليات أو امكانيات عامة ، يمكن أن تتشكل بالظروف المختلفة. يقول دوركايم (ص٨٤) : « إن ما يرثه الطفل عن أبيه (أو أمه) هو القدرات العامة : قوة الانتباه ، والمثابرة ، والحكم السليم ، والتخيل وغيرها. ولكن هذه القدرات تستطيع أن تخدم أغراضا مختلفة ، فالطفل الذى يرث القدرة على التخيل يستطيع ، اعتمادا على الظروف والمؤثرات الاجتماعية ، أن يصبح رساما ، أو شاعرا أو مهندسا ».

والفرد من وجهة نظر دوركايم مجرد فئة متبقية يضع فيها كل ما يبقى فى الإنسان بعد إنتزاع كل ما ينسب إلى الحياة الاجتماعية أو المجتمع. يقول دوركايم : « إذا أخذنا منهم (الأفراد) كل شئ يرجع إلى التأثير الاجتماعى

(اللغة والعادات والأخلاق والعلوم ... إلخ) فإن الباقى الذى نحصل عليه ... لا يؤدى إلى كثير من الاختلاف. وبدون تنوع الظروف الاجتماعية التى يعتمدون عليها ، فإن الاختلافات التى تميز بينهم لا يمكن تفسيرها » (Durkheim, 1964, p. 338) . ومن ثم لا يكون للفرد أهمية إلا من خلال إنتمائه إلى الحياة الاجتماعية. وحينما يفقد الفرد ولاءه وانتماءه إلى المجتمع ، ولا يصبح على إتصال بالحياة الاجتماعية ، يفقد هويته ، ويفقد كل أمل فى وجود له معنى ، ومن ثم يقبل على الانتحار. يقول دوركايم : « إن الفرد قليل الاهتمام بتحطيم نفسه كلما كان مهتما بشئ آخر غير نفسه » (Durkheim, 1973, p. 68). ويقول (ص٦٩) : « كلما كان الانتماء قويا قلت معدلات الانتحار » ويمكن تقليل معدلات الانتحار من خلال « إتاحة الفرصة للمجتمع فى فرض سلطانه على أعضائه ، وللفرد فى أن يشعر بأنه منتم ومرتبط بالجماعة » (Durkheim, 1951, p. 373) .

٣- افتراضات عن طبيعة المعرفة :

تعتمد نظرية المعرفة التى قدمها دوركايم على افتراضين أساسيين هما أن المفاهيم العقلية تصورات جمعية ، وأن هناك علاقة علية بين التصورات العقلية والأنظمة الاجتماعية.

أ- المفاهيم تصورات جمعية :

يرى دوركايم أن مقولات الفكر الأساسية تشكل جوهر الحياة العقلية ، وأن مقولات الفكر هى الإطار الذى يشتمل على الفكر كله. يقول دوركايم : « يوجد فى أصل أحكامنا عدد معين من الأفكار الأساسية التى تسود حياتنا العقلية ... هى مقولات الفكر : كالأفكار الخاصة بالزمان والمكان والنوع والعدد والعلة

والجوهر والوجود الشخصى والهوية الشخصية .. إلخ. إنها تتطابق مع معظم الخصائص العامة للأشياء. وهى أشبه شئ بالإطار الذى يشتمل على الفكر كله» (Durkheim, 1965, p. 21) . ومقولات الفكر تصورات جمعية وليست فردية. فهى تنشأ من خلال التفاعل الاجتماعى ولا يمكن أن تأتى من الفرد لأنها كلية. يقول دوركايم (ص ٤٨٩) « إن فكرة الكل ، التى تمثل قاعدة المقولات ... لا يمكن أن تأتى من الفرد نفسه ، الذى هو جزء فى العلاقة مع الكل ، ولا يمثل إلا جزءا يسيرا من الحقيقة». أما المجتمع فهو الكل - كل الحقيقة. يقول دوركايم (ص٤٩٠) : « إن مفهوم الكلية هو الصورة المجردة لمفهوم المجتمع فقط».

ومما يدل على اجتماعية المقولات فى رأى دوركايم أن المجتمع وليس الفرد فى حاجة إليها. يقول دوركايم (ص٤٩١) : « ليس الفرد فى حاجة إلى تكوين أفكار عن الزمان أو المكان لإشباع حاجاته. فكثير من الحيوانات قادرة على معرفة الطريق الذى يقودها إلى الأماكن التى تألفها ، وتعود فى الوقت المناسب دون أن تعرف شيئا عن المقولات». أما طبيعة الحياة الاجتماعية فتقتضى من جميع الأفراد أن يدركوا الأمور على نحو واحد وبنفس الطريقة وإلا استحالت حياتهم الاجتماعية. يقول دوركايم (ص٣٠) : « إذا لم يتفق الناس على هذه الأفكار الأساسية فى كل لحظة ، وإذا لم يكن لديهم نفس المفهوم عن الزمان ، والمكان ، والعلة ، والعدد .. إلخ ، فإن الاتصال بين عقولهم يكون مستحيلا ، وبالتالى تستحيل الحياة». ويرى دوركايم أن تحليل المعتقدات الدينية يكشف عن مقولات الفكر الأساسية حيث يقول (ص٢٢) : « إنها صدرت عن الدين ونشأت فى أحضانه ، إنها نتاج الفكر الدينى ». والدين فى رأى دوركايم شئ اجتماعى

حيث يقول (ص٢٢) : « الدين شئ اجتماعي ... والتصورات الدينية تصورات جمعية تعبر عن حقائق جمعية ». ومن ثم ينبغي أن تكون المفاهيم والمقولات الفكرية تصورات جمعية.

ب- العلاقة العلية بين التصورات والأنظمة الاجتماعية :

يرى دوركايم أن التصورات ومقولات الفكر تصاغ على غرار التنظيمات الاجتماعية. يقول دوركايم : « التقسيم إلى أيام وأسابيع وشهور وأعوام .. إلخ. موافق للأحداث الدورية للطقوس والأعياد والحفلات العامة. فالتقويم (الزمنى) يعبر عن إيقاع الحياة الاجتماعية ، وتتمثل وظيفته ... فى تأكيد تتابعها » (Durkheim, 1965, p. 23) . ويعتمد التقويم الزمني نفسه على أحداث اجتماعية أو دينية كسقوط الامبراطورية الرومانية وميلاد المسيح (وهجرة الرسول الكريم) .. إلخ. وينشأ التقسيم المكانى فى رأيه عن التنظيم الاجتماعى. يقول دوركايم (ص٢٤) : « هناك مجتمعات فى استراليا وشمال أفريقيا يدرك فيها المكان باعتباره دائرة كبيرة ، لأن المعسكر (الذى يعيش فيه هؤلاء الناس) يتخذ شكل دائرة. وهذه الدائرة المكانية تقسم على غرار الدائرة القبلية ... ويوجد فى البولبو (إحدى قبائل الزونى) سبعة أحياء .. ويشتمل المكان فى تصورهم على سبعة أقسام». ويعتقد دوركايم أن قانون الذاتية وقانون التناقض ، وهما من قوانين الفكر الأساسية ، نتاج للحياة الاجتماعية . ويدلل دوركايم على ذلك بأنهما لا يبدوان فى الأساطير التى لعبت دورا مهما فى حياة كثير من الشعوب. يقول دوركايم (ص٢٥) : « نتعرف فى الأساطير على كائنات ذات خصائص متناقضة، فهى واحدة وكثيرة فى الآن عينه ، ومادية وروحية فى نفس الوقت ، ونستطيع أن نقسمها إلى ما لانهاية دون أن تفقد شيئا من خصائصها. ومن

المسلمات فى الأساطير أن الجزء مساو للكل. وهذه التصورات ... تعتمد فى جزء منها على الأقل على عامل تاريخية ، وبالتالى على عوامل اجتماعية ».

ولقد كانت النظرية الاجتماعية فى المعرفة ، التى قدمها دوركايم محاولة للتغلب على الصعوبات الفكرية فى النظريات الحسية والنظريات العقلية. فالعقليون يعتقدون أن مقولات الفكر لا تستمد من الخبرة وأنها قبلية وفطرية. أما الحسيون فيعتقدون أن الخبرة الحسية هى المصدر الوحيد لمقولات الفكر الأساسية. ومن ثم يقدم دوركايم نظريته الاجتماعية بطريقة توفق بين النظريتين الحسية والعقلية. فهى تحافظ على مبدأى الضرورة والعمومية ، الذين ينادى بهما العقليون ، لأنها تجعل التصورات الجمعية مفروضة على جميع الأفراد. يقول دوركايم : « إن الضرورة التى تفرض بها المقولات علينا ضرورة خلقية » (Durkheim, 1965, p. 30) . وبالتالى فهى اجتماعية . وفى نفس الوقت تحتفظ نظرية دوركايم (ص٢٩) بالروح الوضعية من خلال تسليمها باستقلال المقولات الفكرية عن العقول الفردية وإمكان دراستها باستخدام طرائق العلم ، لكونها أشياء اجتماعية.

٤- افتراضات عن طرق التعليم :

لقد أكد دوركايم على أهمية بعض الطرق التى تناسب المتعلمين فى المراحل التعليمية المختلفة. ولقد عنى دوركايم على وجه الخصوص بالمرحلتين الابتدائية والثانوية ، وعالج طرق التعليم المناسبة للمرحلة الابتدائية فى كتابه « التربية الخلقية » ، وعالج طرق التعليم المناسبة للمرحلة الثانوية فى كتابه « تطور الفكر التربوى ».

وفى الجزء الأول من كتابه « التربية الخلقية » يرى دوركايم أن للأخلاق ثلاثة عناصر أساسية هى النظام والانتماء ، والاستقلال الناشئ عن الفهم. وفى الجزء الثانى من الكتاب يفصل دوركايم الطرق التى ينبغى إتباعها فى تنمية العناصر الأخلاقية الثلاثة. وفيما يتعلق بالنظام يؤكد دوركايم على ضرورة احترام الطفل للقواعد وتأكيد المعلم لهذا من خلال القدوة. يقول دوركايم : ينبغى أن يكون المعلم قدوة للتلميذ « فيفرض القاعدة على نفسه كما يفرضها على التلاميذ ، وأن يجعلهم يشعرون بأنه لا يستطيع تعديل القاعدة وأنه مجبر على تطبيقها ، وأنها تلزمه كما تلزمهم » (Durkheim, 1973, p. 155) . ويؤكد دوركايم على ضرورة استخدام كل ما من شأنه أن يعمق احترام الطفل للقاعدة حتى لو اضطر إلى استخدام العقاب. والعقاب في رأيه مجرد وسيلة تحفظ على القاعدة سلطتها وهيبتها. يقول دوركايم : « إذا تهاون المعلم فى عقاب المخالفين للقاعدة ... شعر التلاميذ أن القاعدة لم تعد أهلا للاحترام » (ص١٧٥). ووظيفة العقاب فى رأى دوركايم هى تأكيد القاعدة التى يستنكرها سلوك الانتهاك. ولا يوافق دوركايم على العقاب البدنى حيث يقول (ص١٨٢) « إن الأفكار والمشاعر المعبرة عن اللوم لا تحتاج إلى الإجراءات البدنية لنقل هذه الأفكار».

وفيما يتعلق بالانتماء يؤكد دوركايم أنه لا يكفى أن نعطى الطفل فكرة عن الجماعات الاجتماعية وإنما ينبغى أن ننمى الارتباطات الانفعالية بين الطفل وبين هذه الجماعات الاجتماعية ولا نستطيع البلوغ إلى ذلك إلا من خلال الحياةالجمعية (ص٢٢٩). ولكى نحقق الانتماء يجب أن نعين الطفل على العمل والتفكير والسلوك فى جماعة (ص٢٣٣) ، وينبغى أن يؤكد المعلم على الأنشطة

التى يسودها ضمير (نحن) ، بدلا من تلك التى يسودها ضمير (أنا) ، كما يجب أن يعتمد المعلم على الجزاءات الجمعية ، حتى يشعر كل فرد فى وقت مبكر أنه يعمل من أجل الآخرين وأن الآخرين يعملون من أجله. يقول دوركايم : «فالأفكار المشتركة ، والمشاعر المشتركة والمسئولية المشتركة تعين على تنمية الحياة الجمعية فى الفصل» (ص٢٤٦). ويدعو دوركايم إلى عمل سجلات تبين إسهامات أعضاء الفصل ، والتاريخ الاجتماعى والثقافى للفصل ، وأن يدعى الخريجون إلى المدرسة يشاطروا التلاميذ فى أنشطتهم العامة (ص ص ٤٧ - ٤٨).

وفيما يتعلق بالاستقلال يؤكد دوركايم على أهمية فهم ومعرفة أسباب السلوك. فالرغبات الإنسانية لا متناهية ويجب أن نعلم الأطفال أن يضعوا حدودا على رغباتهم حماية لهم ولمجتمعهم . يرى دوركايم أن الدروس المستفادة من الحياة الاجتماعية والتاريخ يفيد فى هذا الشأن.

وفى كتابه « تطور الفكر التربوى » يرى (دوركايم) أن التربية العقلية التى تعين الإنسان على التكيف مع مختلف الظروف هى هدف التعليم الثانوى. يقول دوركايم « إن تكوين العقل ، الذى يعتبر هدفا للتعليم الثانوى ، لا يتمثل فى تدريبه فى فراغ بواسطة العمليات الصورية ، وإنما بالحرى فى إعانته على اكتساب العادات والاتجاهات الأساسية ، حتى يستطيع أن يواجه مختلف جوانب الواقع الذى يضطر إلى التكيف معه ، وإصدار أحكام صحيحة عنه » (Durkheim, 1977, p. 334) . والمنهج الذى يعين على بلوغ هذه الغاية يتألف من جانبين : الإنسان نفسه ، والعالم أو الطبيعة. ومن ثم يؤكد على دراسة العلوم الإنسانية والعلوم الفيزيائية (ص٣٣٤) . ولا يمكن للعقل أن يكتسب هذه

المعارف والاتجاهات إلا من خلال مواجهة مباشرة لها ، كما توجد بالفعل ، وكما تسلك بالفعل. يقول دوركايم (ص٣٣٨) « إن على التلميذ أن يعرف شيئا عن العلية ... من خلال ملاحظة تجمع الظاهرات تبعا للارتباطات الطبيعية التى تنشأ بينها ». ويقول أيضا (ص٣٤٠) « لا يمكن فهم المنطق العلمى إلا بممارسته ». ومن هنا كان إيثار دوركايم للمعلمين المشتغلين بالعلم للتدريس فى المرحلة الثانوية . يقول دوركايم (ص٣٤١) « إن المعلمين المشتغلين بالعلم هم أقدر الناس على شرح الطريقة (العلمية) وجعلها مفهومة للتلميذ ». ويؤكد كذلك (ص٣٤) « أن التلميذ لا يستطيع أن يفهم الطرائق العلمية إلا إذا شاهدها أثناء الإجراء ، وفى وقت التطبيق ، واستخدامها بنفسه ». ومن ثم لم يجعل دوركايم عمل المعلم قاصرا على شرح النتائج وإنما « عليه بالإضافة إلى ذلك أن يشرح الطرائق التى استخدمها وصولا إلى هذه النتائج ، والعمليات العقلية المتضمنة ، والميكانزمات المنطقية التى تنشأ عنها هذه النتائج. إن تدريس الطريقة ... لا ينبغى أن ينفصل عن تدريس العلوم الخاصة والنوعية » (ص٣٤١). ويعتقد دوركايم أن طرق التعليم التى تعين على تنمية الفكر والعقلانية جديرة بالاتباع حتى فى تدريس اللغات. يقول دوركايم : « فى تدريس اللغة يجب تعليم التلميذ أن يميز بين الأفكار ، وينظم فكره بطريقة منطقية » (ص٣٤٥). فمن خلال إعانة المعلم للتلميذ على التفكير فى الكلمات والمعانى والأشكال النحوية يستطيع أن يعلمه التفكير المستقيم الذى يعتبر هدفا لجميع دروس اللغة. ويقول دوركايم (ص٣٤٦) : « ينبغى أن تهدف جميع دروس اللغة إلى هذه الغاية (تنمية التفكير) ».

تبين من العرض السابق أن لاميل دوركايم نظرية عامة فى التربية تشتمل على افتراضات خاصة بالأهدف والطبيعة الإنسانية والمعرفة وطرق التعليم – تلك الافتراضات التى يؤكد ت. مور ضرورتها لكل نظرية عامة فى التربية. فالتربية التى يدعو إليها دوركايم تهدف إلى تحقيق التماسك الاجتماعى من خلال تنمية التضامن الاجتماعى بنوعيه الميكانيكى والعضوى ، وتهدف إلى تحرير الإنسان من جموح رغباته ونوازعه الفردية ، وتقلل من غلواء طبيعته الإنسانية الجموحة. وتستعين التربية فى إعانة الإنسان على التكيف مع البيئة المادية والاجتماعية التى يعيش فيها بالحقائق والمعارف ، وتنمية ولاء الأفراد للمؤسسات والتدريس عن القيم الاجتماعية ، وتأكيد السلطة الخلقية للمعلم.

ثالثاً: نقد وتقويم النظرية التربوية لاميل دوركايم :

يقصد ت . مور (Moore, 1974,p. 22) بتقويم النظرية التربوية بيان مدى اتساقها الداخلى ، ومدى صحة افتراضاتها الأساسية . وفى نقده للنظرية التربوية التى قدمها أميل دوركايم يحاول المؤلف بيان مدى الاتساق الداخلى لنظرية دوركايم ، وينتقد كل افتراض من افتراضات النظرية على حدة .

١- اتساق النظرية التربوية :

تهدف التربية فيما يرى دوركايم إلى تحقيق التماسك الاجتماعى ، والمحافظة على كيان المجتمع ، من خلال تنمية أشكال التضامن الميكانيكية والعضوية . ولاتستطيع التربية أن تبلغ إلى هذه الغاية إلا عن طريق تنظيم رغبات الإنسان وتقليل جموحه وغلوائه . ويمكن إحداث التضامن الاجتماعى الذى يتمثل فى المحافظة على القانون والالتزام بالواجبات والمحافظة على المؤسسات الاجتماعية من خلال التربية . ومن ثم كانت الوظيفة الأساسية للتربية

هى تنمية العادات والقواعد الخلقية التى يقبلها المجتمع ، وتأكيد الولاء للأسرة والمجتمع المحلى والدولة . ولايمكن البلوغ إلى هذه الغايات إلا من خلال الاعتراف بسلطة المعلم ، ومن خلال التدريس عن المؤسسات الاجتماعية وترسيخ القيم الخلقية والقواعيد الاجتماعية . والتربية كذلك وسيلة اجتماعية تزود الفرد بالحقائق والمعارف والمهارات والاتجاهات التى تعينه على التكيف مع الجو الاجتماعى العام الذى يعيش فيه . ومن ثم يكون التطبيع الاجتماعى مناسبا لتحقيق هذه الغاية . والتطبيع الاجتماعى يجب أن يتم بطريقة جماعية من خلال العلم الجمعى أو التعاونى . ومن ثم كانت طرائق التعليم التى دعا إليها دوركايم هى تلك الطرائق التى تعين على تنمية الولاء الاجتماعى ، وزيادة الشعور (بنحن) بدلا من (أنا)، والمسئولية والأنشطة الجماعية . ومعنى ذلك أن نظرية دوركايم بناء محكم تتفق فيه الوسائل والغايات . وبذلك توافق نظرية دوركايم المعيار الأول لصدق النظرية التربوية، وهو الاتساق بين أجزائها وعناصرها الأساسية.

وتحقيقا للشرط الثاني الذى قدمه مور لصحة النظرية التربوية يحاول المؤلف فحص كل افتراض من افتراضات النظرية على حدة ليرى مبلغ صدقه وإمكان تبريره .

٢- تقويم الافتراضات :

فيما يلى يقوم المؤلف الافتراضات التى قدمها دوركايم عن أهداف التربية، والطبيعة الإنسانية والمعرفة وطرق التعليم .

أ- تقويم الافتراضات عن الأهداف :

يقوم دوركايم : « أن فى كل منا كيانين ... يتألف أحدهما من جميع الحالات العقلية التى ترتبط بذواتنا وأحداث حياتنا الشخصية : وهذا مانسميه بالكيان الفردى . ويتألف الثانى من نسق الأفكار والمشاعر والعادات التى لاتعبر عن شخصياتنا ، بل عن الجماعة أو الجماعات التى نعتبر جزءا منها . وتلك هى المعتقدات الدينية ، والعادات الخلقية ، والتقاليد المهنية ، والآراء الجمعية من كل نوع ، تلك التى تؤلف فى مجموعها الكيان الاجتماعى . وخلق هذا الكيان الاجتماعى فى كل منا هو هدف التربية »(Durkheim, 1956, pp. 124-125) تحقيقا لوحدة المجتمع وتماسكه .

وبالنظر إلى أول وآخر جملة من النقل السابق ، يبدو دوركايم متناقضا ، حيث يقول : «إن فينا كيانين» هما الكيان الفردى والكيان الاجتماعى ، وأن هدف التربية هو خلق الكيان الاجتماعى . وتعنى عبارة «خلق الكيان الاجتماعى» ، (نسق الأفكار والمشاعر والعادات الاجتماعية ، وغيرها من الأمور التى تجعل الفرد اجتماعيا) أنها لم توجد بالفعل من قبل . ويمكن الاستدلال على هذا من قول دوركايم (ص ص ١٢٤ -١٢٥) : «الفرد ليس ميالا من تلقاء ذاته إلى الخضوع للسلطة السياسية ، أو احترام القوانين الخلقية ، أو التضحية بذاته، ولايوجد شئ فى طبيعتنا الفطرية يجعلنا سدنة للآلهة أو بطاقات رمزية للمجتمع» . ومن ثم نستطيع خلق هذه الاتجاهات لدى الفرد من خلال التربية . وقول دوركايم : «أن فى كل منا كيانين» لايجعل للتربية معنى باعتبارها وسيلة لخلق هذه الاتجاهات ، اللهم إلا إذا كان وجود الكيان الاجتماعى وجودا بالقوة لا بالفعل باعتباره مجرد إمكانية أو قابلية ، ولكن دوركايم لايميل إلى هذا الرأى بدليل إنكاره لفطرية الطبيعة الإنسانية .

ويشير النقل السابق أيضاً إلى الدور الذى يتعين على التربية أن تضطلع به وهو تزويد الأفراد بالقيم الخلقية ، والاتجاهات الاجتماعية ، والمهارات المطلوبة لآداء أدوار مقبولة فى المجتمع ، تحقيقا للتماسك الاجتماعى ومحافظة على المجتمع من جراثيم التحلل والفساد . ومن ثم تكون وظيفة التربية وظيفة التطبيع الاجتماعى . وقصر مفهوم التربية على التطبيع الاجتماعى ليس له مايبرره . حقا ان عناصر مشتركة بين التربية والتطبيع ، فهما ظاهرتا قديمتان وتعتمدان على عناصر اجتماعية وتشتملان على عملية تعلم . ولكن التربية أشمل من التطبيع وأعم ، ولايشتمل مفهوم التطبيع إلا على الوظيفة المحافظة للتربية ، التى تتمثل فى نقل التراث الثقافى والاجتماعى إلى الأفراد . ومعنى أنك تطبع هو أنك تجعل الفرد قادرا على الحياة فى مجتمع معين ، بقطع النظر عن مثاليته وخلقتيه. ومعنى أنك تربى هو أنك تجعله قادرا على المعيشة فى مجتمعه وتزوده بالقدرات والاتجاهات التى تعينه على تغييره وترقيته . والتطبيع الاجتماعى يقتصر على الوظيفة المحافظة للتربية ، أما وظيفة التجديد الثقافى فهى من عمل التربية وحدها .

ويشير النقل السابق أيضا إلى عناية دوركايم بالجانب الاجتماعى على حساب الجانب الفردى . فهدف التربية هو «خلق الكيان الاجتماعى» فى كل منا. وليس ثمة ما يدعو دوركايم إلى إيثار المجتمع على الفرد ، وتطويعه لقبول الاتجاهات الاجتماعية السائدة فيه . حقا أن دوركايم احتال على العلاقة بين الفرد والمجتمع وتفنن فى وضع الفرد والمجتمع فى صيغة جميلة قوامها أن طاعة الفرد للمجتمع هى طاعة الفرد لذاته وليس لشئ خارج ذاته . فالمجتمع داخلنا وأعز ما فينا مصدره اجتماعى . ولقد أدى هذا الاتجاه الاجتماعى إلى تأكيد دوركايم على أهمية الاجماع على القيم والمعتقدات فى تحقيق النظام والاستقرار،

ومن ثم لم يعن بدراسة الصراع الاجتماعى ، على الرغم مما قد يكو له من أهمية فى تحقيق التماسك الاجتماعى والتوحيد بين أجزاء المجتمع ، وبخاصة إذا كان مصدره خارجيا . ويمكن تحقيق النظام والاستقرار بوسائل أخرى غير الاجماع على القيم والمعتقدات الأساسية . إذ يمكن مثلا أن تستبد إحدى طبقات المجتمع بالطبقات الأخرى ، وتفرض عليها رغباتها ، وتجبرها على التعاون والمسايرة ، وبالتالى تحافظ على النظام والثبات والاستقرار. وقد تستخدم الطبقات المستبدة من الوسائل مايعينها على إيهام الطبقات الأخرى بأن مصالحها تتمثل فى الطاعة والإذعان والمسايرة لحكم الطبقات الأولى . ويزخر التاريخ بكثير من الشواهد على هذا .

ولقد افترض دوركايم أنه لايوجد تعارض أساسى بين مطالب المجتمع السياسى ، على الرغم من صعوبة تحديدها ، ومطالب البيئات الاجتماعية الأخرى التى ينتمى إليها الأفراد كالطبقات الاجتماعية والمهن المختلفة الخ . إنه لم يفكر فى احتمال تعارض الثقافة العامة للمجتمع مع الثقافات الفرعية الخاصة ، على الرغم من وجود دراسات امبيريقية كثيرة تشير إلى إمكانية هذا الاختلاف ، الذى يبلغ إلى حد التعارض بين هذين النوعين من الثقافة . ولقد أشار دوركايم نفسه إلى شئ من هذا القبيل حين قال : « إذا تعود الشخص على سعة الأفق والنظرات العامة والعموميات (التى تتحصل بالتعليم العام) ، فلا نستطيع أن نحده بالحدود الضيقة التى يفرضها العمل المتخصص ». (Durkheim, 1964, p. 372) ولم يغفل دوركايم دراسة المطالب المتعارضة على التربية فحسب ، وإنما فشل فى بيان المطالب المتعارضة المتوقعة على التربية فحسب، وإنما فشل فى بيان المطالب المتعارضة المتوقعة من المعلمين . فقد يعتبر المعلمون ممثلين للدولة ،

أو ممثلين للطلبة وأولياء أمورهم ، أو ممثلين لجماعتهم المهنية . ولقد دعا دوركايم المعلمين إلى تبنى موقف خاص هو تمثيلهم للدولة . ومن ثم أوجب عليهم التعرف على القيم والاتجاهات والعقائد التى توافق عليها الدولة ثم ينقلونها إلى الناشئة غير مصحوبة بآرائهم الشخصية . فإذا سمح لكل معلم أن ينقل إلى تلاميذه معتقداته وآراءه الشخصية فإن ذلك يؤدى إلى الصراع ولايؤدى إلى الاجماع الذى يعتبره دوركايم وظيفة أساسية للتربية .

وقول دوركايم أن فينا كيانين هما الكيان الفردى والاجتماعى افتراض ميتافيزيقى لاسبيل إلى التأكد منه بطريقة علمية موضوعية ، وبالتالى يكون غير مقبول كالافتراض الخاطئ الذى نستطيع التدليل على بطلانه سواء بسواء. ولعل السبب فى رفض الافتراضات غير الصحيحة والافتراضات التى لايمكن التأكد من صحتها يرجع أساسا إلى أنهما يوديان إلى استخدام اجراءات تعليمية لاتعتمد على أساس سليم . ولايختلف افتراض دوركايم الكيانين الفردى والاجتماعى عن الافتراض الأفلاطونى الخاص بوجود عالمين : عالم المثل والعالم الواقعى . إننا لانستطيع أن نتأكد من وجود الكيانين الفردى والاجتماعى كما لانستطيع أن نتأكد من وجود العالمى الواقعى والمثالى .

ب- تقويم الافتراضات عن الطبيعة الإنسانية :

لقد اعترض دوركايم على الإنسانيين من أمثال كانط ، ومل ، وسبنسر لاعتقادهم فى وجود طبيعة إنسانية واحدة ، تتحدد أشكالها وخصائصها مرة وإلى الأبد . إنهم يعتقدون أن الخصائص الأساسية للطبيعة الإنسانية عامة وفطرية وثابتة ، ولكن دوركايم لايوافق على آرائهم ، ويبين فى عمل من أكبر أعمله ، هو «تطور الفكر التربوى» (١٩٧٧) أن الطبيعة الإنسانية غير ثابتة،

وعرضة للتغير ، والتحول المستمر ، وعرضة للهدم والبناء ، وليست واحدة فى جميع الأزمنة والأمكنة . ويستدل دور كايم على صحة مايذهب إليه باختلاف اللغات والأزياء والطقوس فى المجتمعات المختلفة . يقول دوركايم : «الناس لايتكلمون نفس اللغة فى كل مكان ، ولايلبسون نفس الثياب ، أو يمارسون نفس الطقوس . إن طريقتهم فى إدراك العالم والاستجابة له فى حالة متغيرة ، وتختلف من مكان إلى مكان . ولايمكن الدفاع عن فكرة وجود نظام أخلاقى واحد صادق فى جميع الأزمان » . وتبدو هنا سذاجة مفهوم دوركايم عن الطبيعة الإنسانية ، حيث يوحد بين الجواهر والأعراض . فإذا سلمنا بأن الطبيعة الإنسانية جوهر ، الأمر الذى يوافق عليه دوركايم ، فإن اللغة المخصوصة ، والملابس والعادات النوعية تكون مجرد أعراض تعرض للجوهر ، ولاتؤثر على جوهره الذى قد يتمثل فى قدرة الإنسان على الاتصال باللغة - أية لغة ، واكتساب العادات الاجتماعية مهما كان نوعها ، ورغبته فى الإذعان لقوة مفارقة للطبيعة كيفما كانت .

ولايكتفى دوركايم بالتشكيك فى مفهوم الإنسانيين عن الطبيعة الإنسانية، الذى يتمثل فى فطرية خصائصها الأساسية ، وإنما يستبدله بمفهوم آخر يشتمل على عناصر ميتافيزيقية تتعارض ونزعته الوضعية ولايمكن البرهنة على صحتها ، حيث يقول : أن فى كل منا كيانين هما الكيان الفردى الذى يشتمل على الحالات العقلية المرتبطة بذواتنا وأحداث حياتنا الشخصية ، والكيان الاجتماعى الذى يشتمل على المعتقدات الدينية ، والعادات الخلقية ، والتقاليد المهنية ، والآراء الجمعية من كل نوع . ولقد تعارضت آراء دوركايم فيما يتعلق بالأهمية النسبية التى يخلعها على الجانب الفردى والجانب الاجتماعى من

الطبيعة الإنسانية . فتارة يعلى دوركايم من شأن الكيان الفردى ، ويجعله مصدرا لكل تقدم ولكل حضارة ، ويدعو إلى إنزال الضمير الجمعى عن عرشه (Durkheim, 1964) ، وتارة يعلى من شأن الجانب الاجتماعى ، ويجعل تنميته هدفا ينبغى أن تسعى إليه التربية ، وإلا تعرض الفرد للانتحار ، وتعرض المجتمع للتفكك والفساد والانحدار (Durkheim, 1973) .

جـ- تقويم الافتراضات عن المعرفة :

صاغ دوركايم نظرية اجتماعية فى المعرفة مؤداها أن المفاهيم ومقولات الفكر الأساسية تصدر عن خبرتنا بالحياة الاجتماعية المنظمة . ولقد اشتملت نظرية المعرفة التى قدمها دوركايم على عدد من الافتراضات ، منها أن المفاهيم والمقولات تصورات جمعية فى مقابل التصورات الفردية ، وأن هناك علاقة علية بين التنظيمات العقلية والتنظيمات الاجتماعية ، وأن التنظيمات العقلية تصاغ على غرار التنظيمات الاجتماعية ، ويشتمل الافتراض الأول على دعوى ميتافيزيقية لاسبيل إلى التأكد من صحتها ، وهي وحدة الوجود. يقول دوركايم : «العالم واحد . والسلوك الخلقى له هويته التى تتجاوز الفرد ، ولكنها أمبيريقية وطبيعية كالمعادن والكائنات الحية .. والمجتمعات جزء من الطبيعة ... أو صورة معقدة لها » (Durkheim, 1973, p. 266) . ويتميز الافتراض الثانى بالغموض، لأن دوركايم قدم مفاهيم مختلفة عن المجتمع ، فتارة يعتبر المجتمع وعيا جمعيا يتألف من الأفكار أو التصورات الجمعية ، وتارة يعتبره بناء اجتماعيا بالمفهوم الوضعى . أما الافتراض الثالث فيشتمل على الأساس الامبيرقى لنظريته فى المعرفة . وبالرغم من أن دوركايم وجد عددا من الشواهد يؤيد افتراضه فى عشائر الزونى ، إلا أن صحة الغرض لاتعتمد على الشواهد

المؤيدة ، وإنما تعتمد على انتفاء الشواهد السالبة . يقول بوبر Popper (نقلا عن Moore, 1974, p. 14) : « أن الشواهد الموجبة لاتجعل الفرض صادقا وإنما تؤيده فقط .. وما هو أكثر أهمية من الشواهد الإيجابية ... يتمثل فى الفشل فى الحصول على شواهد مناهضة » . ولقد أورد قبارى إسماعيل قبارى (١٩٧٦) عددا من الدراسات الانثربولوجية ، التى تقوم دليلا امبيريقيا مناهضا لفرض دوركايم.

وفكرة الأصل الاجتماعى للمقولات برمتها محل شك . أننا نرى المقولات المنطقية الرئيسية واحدة لدى جميع العقلاء . فهى توجد عند الفلاسفة الذين ينتمون إلى عصور مختلفة وبيئات متفاوتة من أمثال أرسطو ، وتوماس الأكوينى، والفارابى ، والكندى ، وكانط ، ونيوتن ، وبرجسون ، ودوركايم نفسه، كما توجد عند الأطفال . فإذا طلبت إلى طفل فى الثانية من عمره أن يجلس على كرسى ، وكان الكرسى مشغولا بشخص آخر ، فإنه ينظر إليك نظرة تفيد فهمه لقانون التناقض . فالكرسى لايكون مشغولا وغير مشغول فى الآن عينه. ولايقتصر هذا الإدراك على الأطفال فى بيئة معينة وإنما يمتد ليشتمل على الأطفال من جميع البيئات والعصور . ومعنى ذلك أن قوانين الفكر والمقولات العقلية يمكن أن تكون فطرية ، وليست مكتسبة من الحياة الاجتماعية .

ويعتقد دوركايم أن صدق الأحكام لايتمثل فى موافقتها للواقع وإنما بالحرى فى الاعتقاد فى موافقتها . ولقد أدى ذلك إلى بحث دوركايم فى الأسباب التى تجعل الناس يعتقدون فى موافقة الأحكام للواقع ، واتخذ من العقائد الاسطورية موضوعا لدراسته . يقول دوركايم : « إن العالم الأسطورى ليس عالما حقيقيا ، وبالرغم من ذلك فقد اعتقد فيه الناس . أن الأفكار

الأسطورية لاتصدق لأنها قائمة على أساس الواقع الموضوعى ، بل على العكس من ذلك ، أن أفكارنا ومعتقداتنا هى التى تخلع الصدق على موضوعات الفكر» (Durkheim, 1960, p. 172). ويقول دوركايم أيضا (ص ص ١٧٣-١٧٤) أن الفكر هو الذى يخلق الحقيقة ، وأن الأفكار الجمعية هى موطن الحقيقية. وبالرغم من التسامح مع هذه النزعة المثالية ، التى تتعارض كلية مع مزاعمه الأمبيريقية والتجريبية ، فإن دوركايم (Durkheim, 1974, p. 83) يؤكد أن « الوعى الذى يكون للمجتمع عن نفسه والذى يعبر عنه بالرأى العام قد لايكون صورة صحيحة عن نفسه ، والذى يعبر عنه بالرأى العام قد لايكون صورة صحيحة للحقيقية » ، الأمر الذى لايستقيم مع ما ادعاه دوركايم للأفكار الكلية من حقيقة مستمدة من المجتمع . (Durkheim, 1965, pp. 489-490)

ولقد اعتمد دوركايم على فكرتى المقدس وغير المقدس فى اقامة تفرقة حاسمة بين الصواب والخطأ . ومن ثم جعل دوركايم معايير الحقيقة نسبية تختلف باختلاف المجتمعات والثقافات . فالصواب ما وافق القيم والمعايير والتقاليد الاجتماعية ، والخطأ ما خالف ذلك ويمكن القول بصفة عامة انقاذا لدوركايم من تهمة النسبية : انه كان يتحدث عن الصواب والخطأ الاجتماعيين ، الذين يقابلان فكرتى المقبول وغير المقبول اجتماعيا ، والدليل على احتمال صدق مانذهب إليه هو اعتراض دوركايم على اعتقاد جيرسليم [١] ، فى أن العلم لا يعتبر حقيقة اجتماعية إلا إذا حظى بالموافقة الاجتماعية . ويقول دوركايم ردا على جيرسليم «لايكو العلم تحت سلطان المجتمع ... إننا ندين للمجتمع والأفكار البسيطة الساذجة التى تخدمنا فى الحياة اليومية وتوجه نشاطنا ، ولكن تأثير المجتمع

(1) Jerusalem.

قليل الأهمية فى التصورات الأكثر دقة ، التى تهدف إلى الكشف عن الأشياء كما توجد موضوعيا ».(Durkheim, 1980, p. 109)

والتفسير الاجتماعى للمقولات قاصر وغير شامل ولعل نقد مقولة الزمن تكفى للتدليل على صحة ماانذهب إليه . فالزمن عند دوركايم استاتيكى مقيد بالحركة الاجتماعية ، حيث تستند حركة الزمان إلى حركة الطقوس والشعائر الدينية فى المجتمعات البدائية الجامدة . ومن ثم فهى حركة متجانسة ، فى حين أن الزمن الحقيقى ديناميكى وغير متجانس وأمر كيفى . ونحن إذا قبلا فكرة الزمن الاجتماعى ، على الرغم من وجاهتها ، وقعنا فى الحرج لأننا نصبح عاجزين عن تفسير الأنواع الأخرى من الزمن : الزمن الفلكى ، والزمن السيكولوچى ، والزمن الوجودى الخ . ومعنى ذلك أن الزمن الاجتماعى مجرد شكل واحد من أشكال الزمان . ويرجع الفضل إلى دوركايم فى الكشف عن الجوانب الاجتماعية التى تعين على تفسير الزمن الاجتماعى . أما زعمه بأن التقسيم الزمنى على اطلاقه يرجع إلى التقسيم الاجتماعى فليس أكثر من تحكم لامبرر له .

د - تقويم الافتراضات عن طرق التعليم :

تحدث دوركايم عن طرق التعليم فى كتابين من أكبر كتبه هما «التربية الخلقية» ، « وتطور الفكر التربوى » . ويشتمل الكتاب الأول على نوعين من التربية هما التربية الاجتماعية والخلقية ، ويعتبرهما دوركايم مناسبتين للمرحلة الابتدائية ، ويشتمل الكتاب الثانى على نوعين من التربية هما التربية العقلية والتربية العلمية ، ويعتبرهما مناسبتين للمرحلة الثانوية .

وفيما يتعلق بالتربية الاجتماعية والخلقية آثر دوركايم الاعتماد على

الطرق الجمعية والأنشطة التعاونية ، وتقليد الأطفال للآباء والمعلمين والاقتداء بهم . ويؤخذ على طرق التعليم هذه إغفالها لشخصية التلميذ ، فلقد عنى دوركايم بسيطرة الدولة على جميع الأهداف والأنشطة التعليمية ، وبسلطة المعلم على حساب حرية التلميذ واستقلاله . ومن ثم كان اهتمام دوركايم بأهمية كبح جماح الرغبات الفردية وإجبار الفرد على المسايرة الاجتماعية . ولقد جاءت هذه الطرائق التعليمية موافقة تمام الموافقة لهدفه التربوى ، الذى يتمثل فى التطبيع الاجتماعى تحقيقا للمسايرة والتماسك الاجتماعى . ولم ير دوركايم مانعا من استخدام العقاب باعتباره مجرد وسيلة وليس غاية ، وسيلة لتأكيد احساس الفرد باحترام القانون والنظام . ولم يوافق دوركايم على العقاب البدنى ولم يسمح به إلا فى الأسرة ، حيث يوجد فيها من العلاقات الاجتماعية الودودة والشخصية مايخفف الآثار الجانبية للعقاب .

وفيما يتعلق بالتربية العقلية والعلمية دعا دوركايم إلى الاعتماد على طرق التعليم التى تعلين على الفهم وتنمية العقل . ودعا إلى ضرورة اطلاع الطلبة أنفسهم بالأنشطة العلمية باعتبارها خبرة مباشرة تعينهم على النمو . وأكد دوركايم على ضرورة تكامل المعرفة الإنسانية فى مناهج الآداب والعلوم وأن تدرس بطريقة الفريق . ولقد أدرك تواضع قدرة المعلمين على الاضطلاع بتبعات هذا النوع من التدريس التعاونى [١]، ومن ثم دعا إلى إعداد لآداء هذه المهمة. ولقد كان دوركايم على وعى بأهمية الطرق الجماعية فى المرحلة الابتدائية ، وبأهمية طرق النشاط فى المرحلة الثانوية وليس لدى المؤلف اعتراض على هذه الطرق بخاصة إذا استخدمت بحذر وراعت حاجات المتعلمين واهتماماتهم وميولهم.

---

(١) التدريس الذى يشترك فيه أكثر من معلم .

لقد صاغ دوركايم نظرية اجتماعية فى التربية . وكانت نظريته محاولة جادة لحسم بعض التناقضات المترابطة ، كتلك التى توجد بين الاتجاهات التسلطية فى التربية ، وتلك التى تعنى بالاتجاهات المتمركزة حول المتعلم ، وتلك التى تعنى بالتطبيع الاجتماعى وتنمية الحرية والاستقلال ، ومن ثم كانت بعض المزالق التي انحدر إليها دوركايم . ولكن هذا لايقلل بأية حال من جدة محاولته فى صياغة نظرية تربوية ، يصلح بها النظام التعليمى فى فرنسا . وكان دوركايم يقظا بالقدر الذى يجعله يدرك أن الاصلاح الاجتماعى ليس عمل التربية وحدها ، على الرغم من سيادة مثل هذه المبادى فى عصره . ومن ثم جاءت آراؤه فى الاصلاحات التعليمية والاجتماعية ، الخاصة ببناء الإنسان ، موافقة لآراء المربين فى القرن العشرين [١].

(١) انظر مثلا سعيد إسماعيل على (١٩٨٤ ، المقدمة).

المراجــــع

أولاً: المراجع العربية :

١- أنور الجندى : مفاهيم العلوم الاجتماعية والنفس والأخلاق فى ضوء الإسلام (الرد على فرويد وماركس ودوركايم) ط١ دار الاعتصام ، القاهرة ، ١٩٧٧.

٢- سعيد إسماعيل على : محنة التعليم فى مصر ، كتاب الأهالى ، العدد الرابع ، نوفمبر ١٩٨٤.

٣- عبدالباسط عبدالمعطى : اتجاهات نظرية فى علم الاجتماع ، عالم المعرفة ، الكويت ، ١٩٨١.

٤- قبارى محمد إسماعيل : إميل دوركايم : مؤسس علم الاجتماع المعاصر نظريا وتطبيقيا ، منشأة المعارف ، الاسكندرية ، ١٩٧٦.

٥- محمد على محمد : تاريخ علم الاجتماع (الرواد والاتجاهات المعاصرة) ط٢ ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، ١٩٨٣.

ثانياً: المراجع الأجنبية :

6- Comte, A. System of Positive Polity (2nd Vol.) New York : Burt Franklin, 1875.

7- Durkheim, E. Suicide : A Study in Sociology, (Translated by Spoulding, J. and Simpson, G.) New York : The Free Press, 1951.

8- Durkheim, E. Education and Sociology (Translated by S. Fox), New York : The Free Press, 1956.

9- Durkheim, E. A Collection: essays with Translations and a Bibliography (Edited by K. Wolff), Columbus, Ohio : Ohio State Univ. Press, 1960.

10- Durkheim, E. The Devision of Labor in Society (Translated by G. Simpson) New York : The Free Press , 1964.

11- Durkheim, E. The Elementary Forms of the Religious Life (Translated by J. Swain) New York : The Free Press, 1965.

12- Durkheim, E. The Rules of Sociological Method, 8th ed., (Translated by S. Solovay and J. Mueller), New York : The Free Press, 1966.

13- Durkheim, E. Moral Education : A Study in the Theory and Applisation of the Sociology of Education (Translated by E. Wilson and H. Schnurer), New York : The Free Press, 1973.

14- Durkheim, E. Sociology and Philosophy (Translated by D. Pocock), New York : The Free Press, 1974.

15- Durkheim, E. The Evolution of Educational Thought : Lectures on the Formation and Development of Secondary Education in France (Translated by P. Collins), London ;

Routledge and Kegan Paul, 1977.

16- Durkheim, E. Review of Jerusalem, W., Soziologie des Erkennens (Translated in Nandan, Y. , Emile Durkheim : Contributions to L' Annee Sociologique, New York : The Free Press, 1980.

17- Durkheim, E. " Review of : Emile Durkheim, Pedagogie et Sociologie" (Trans.) in Nandan, Y., Emile Durkheim : Contributions to L' Annee Sociologique, New York : The Free Press, 1980.

18- Fenton, S. Durkheim and Modern Sociology, Cambridge Cambridge Univ. Press, 1984.

19- Fletcher, R. The Making of Sociology : A Study of Sociological Theory, London : Thomas Nelson and Sons LTD , 1971.

20- Gouldner, Introduction to Durkheim, E., Socialism and Saint Simon : London : Routledge and Kegan Paul, 1954.

21- Leives, G. H. Comte's Philosophy of the Sciences, London : George Bell, 1847.

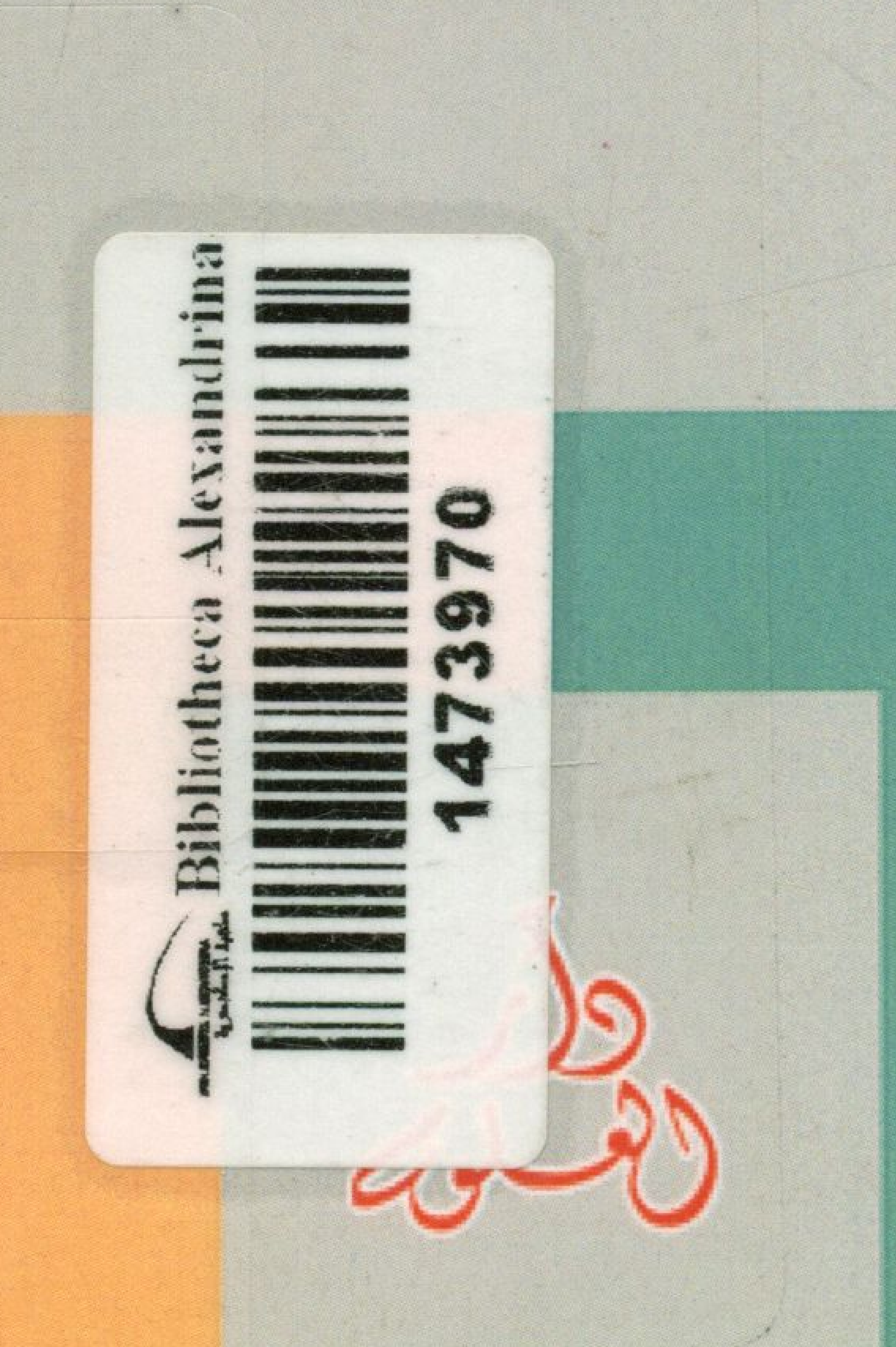
22- Lukes, S. Emile Durkheim : His Life and Work, Pengiun Books, 1981.

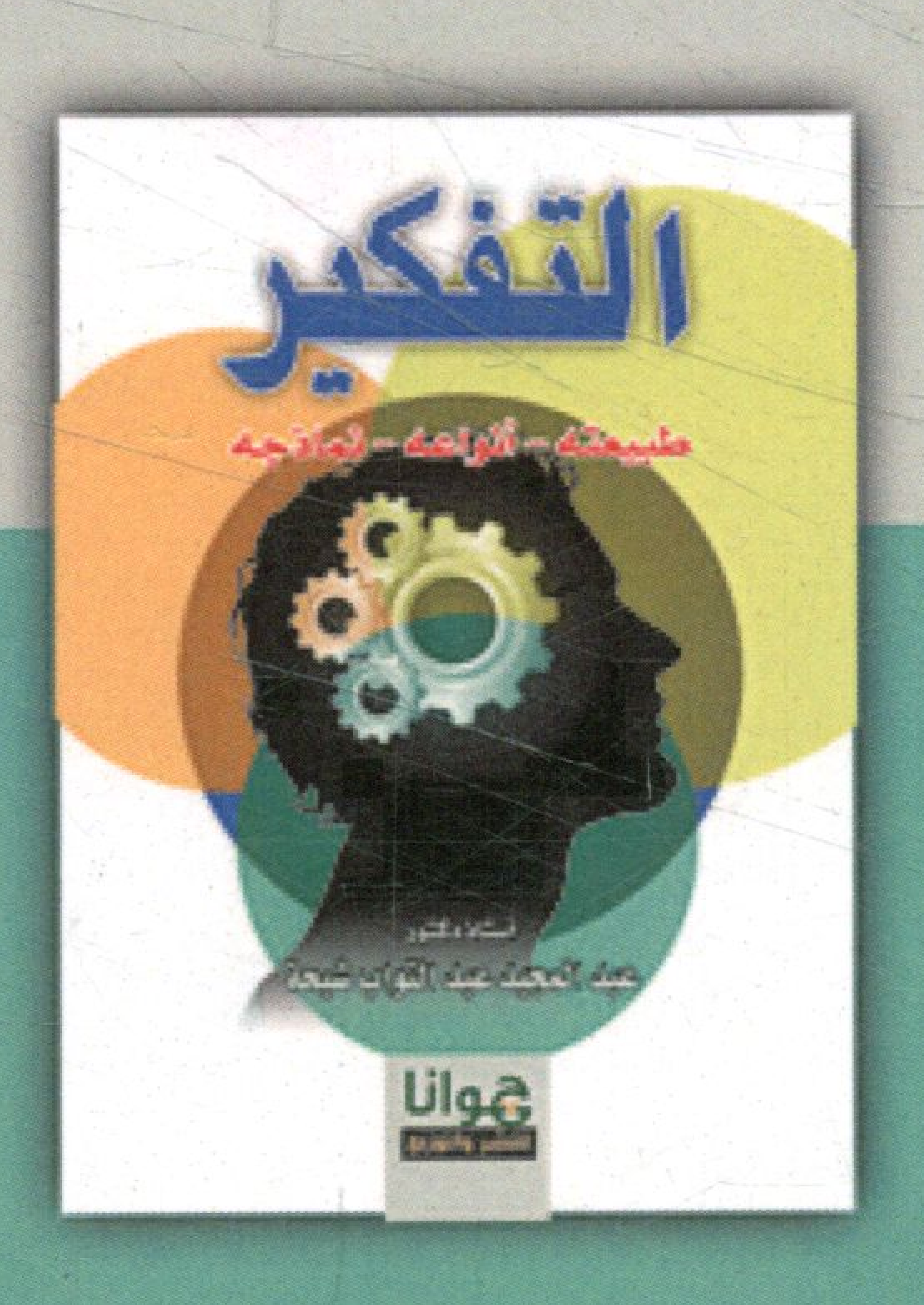
23- Moore, T. W. Educational Theory : An Introduction, London: Routledge and Kegan Paul, 1974.

24- Nandan , Y., (ed.) Emile Durkheim : Contributions to L' Annee Sociologique, New York : The Free Press, 1980.

25- Taylor, S. Durkheim and the Suicide, London : Macmillan, 1982.

26- Turner, J., and Maryanski, A., Functionalism, London : The Benjamin / Cummings Publishing Co., 1979.


Bibliotheca Alexandrina
14473970


التفكير
طبيعته - أنواعه - نماذجه
عبد المجيد عبد التواب شيحة
جوانا